

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Praxisbezüge und Berufsbefähigung

- Praxisphasen als Beitrag zur Erhöhung der Berufsbefähigung im Studium. Ergebnisse und Empfehlungen des Projekts „Professionalisierung von Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten“ (ProPrax)
- Wissensteilungsverhalten von Studierenden in Praxisphasen – Analyse von Einflussfaktoren
- Employability und Prokrastination aus einer hochschuldidaktischen Perspektive
- Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II). Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung der Vorlesung durch Alternativen

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld

Clemens Klockner, Prof. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn

Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des

Hochschulrates der Universität Halle/Saale, Frankfurt am Main

Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum

Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Englische abstracts: Autoren

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Giesemann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info“.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW

Redaktionsschluss: 08.10.2013

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92€/Einzelpreis: 16€

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

109

Hochschulforschung

*Wilfried Schubarth, Andrea Kopp,
Andreas Seidel & Juliane Ulbricht*

**Praxisphasen als Beitrag zur Erhöhung der
Berufsbefähigung im Studium.
Ergebnisse und Empfehlungen des Projekts
„Professionalisierung von Praxisphasen in
außeruniversitären Lernorten“ (ProPrax)**

110

Andrea Pelzeter & Philip Schmidt

**Wissensteilungsverhalten von Studierenden in
Praxisphasen – Analyse von Einflussfaktoren**

114

Karl-Heinz Gerholz & Katrin B. Klingsieck

**Employability und Prokrastination aus einer
hochschuldidaktischen Perspektive**

122

Hochschulpraxis

Wolff-Dietrich Webler

**Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II).
Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als
Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung
der Vorlesung durch Alternativen**

129

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

**Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW**

IV

NEUERSCHEINUNG im UniversitätsVerlagWebler:

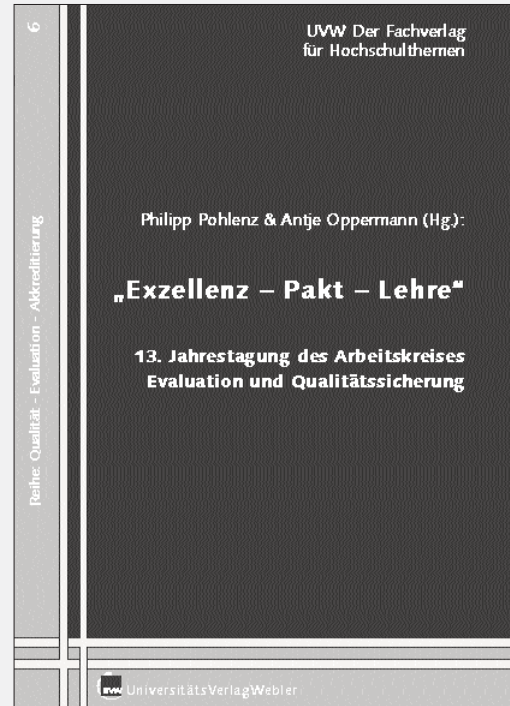
Philipp Pohlenz & Antje Oppermann Exzellenz – Pakt – Lehre

Rückblicke auf die 13. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Unter dem Titel „Exzellenz – Pakt – Lehre“ veranstaltete der Arbeitskreis Qualitätsmanagement und Evaluation der Berliner und Brandenburger Hochschulen seine 13. Jahrestagung in Berlin (24./25. Mai 2012). Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen Projekte, die in den jüngsten Förderprogrammen zur Steigerung der Qualität in Lehre und Studium initiiert wurden. Neben dem Bund-Länder Programm „Qualitätspakt Lehre“ ist hier insbesondere der Wettbewerb „Exzellente Lehre“ von Stifterverband und Kultusministerkonferenz zu nennen. Die Tagung stellte die Projektideen einer breiten Öffentlichkeit aus dem deutschsprachigen Hochschulwesen und der Hochschulpolitik vor. Der Tagungsband gibt darauf aufbauend Einblick in ausgewählte Vorhaben. Die thematische Vielfalt der dargestellten Projekte reicht von der Gestaltung der Studieneingangsphase über E-Learning-Initiativen bis zu Projekten im Bereich der „Bologna-sensiblen“ Curriculumentwicklung. Durch die Diskussion erster Erfahrungen sollen bewusst Anregungen zur Nachahmung in anderen Hochschulen gegeben werden.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-84-8,
200 Seiten, 34.90€



Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

in Kürze erhältlich:

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein

Autoren: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

„Was glauben Sie denn, wer Sie sind? Wenn ich jetzt nicht sofort eine Antwort bekomme, dann...!“

So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?

Die Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können. Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok - Suizidalität – Stalking und Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt. Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Die Broschüre ist eine umfassende und praxisorientierte Arbeit, die in keinem Beratungsbüro fehlen sollte.

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Diese Ausgabe des HSW vereint Beiträge, die den Praxisbezug des Studiums und die Beschäftigungsfähigkeit (employability) in sehr unterschiedlicher Perspektive behandeln. Schließlich wird in einem Artikel das Thema Vorlesungen aus HSW 3/2013 fortgeführt. Der Focus "employability" könnte zu dem Missverständnis verleiten, das Bologna-Konzept enthalte nur dieses Studienziel. In den Bologna-Folgekonferenzen von Bergen und London ist aber das Ziel der "citizenship" dazu gekommen, das nun sehr viel weniger Beachtung findet, aber mindestens ebenso bedeutsam ist. In Deutschland hat es eine lange Tradition. Von einer Verschiebung der Bildungsziele des Studiums, wie in manchen Artikeln des vorliegenden Heftes konstatiert, kann nicht die Rede sein. Die hier versammelten Beiträge stehen in der Kontinuität einer seit mindestens 50 Jahren (seit der Praxiskritik der Studentenbewegung) immer wieder aufflammenden Debatte um den Praxisbezug des Studiums. Eine ähnlich heftige Reaktion wie auf die Employability-Forderung des Bologna-Konzepts gab es zuletzt nur vor Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes 1975 mit seinem berühmt gewordenen § 7 *Ziel des Studiums*: „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“ Dieser Auftrag blieb nach Protesten vor allem der Geisteswissenschaften gegenüber dem ersten Teil, der Natur- und Technikwissenschaften gegenüber dem zweiten Teil an Universitäten weithin unbeachtet bis ungelöst. Selbst die Fachhochschulen müssen immer wieder darum kämpfen, ihren programmatischen Anspruch des Praxisbezuges anspruchsvoll im Sinne des § 7 einzulösen. Dabei hatte die Gesellschaft ihren Hochschulen durch den Bundestag im Hochschulrahmengesetz einen noch deutlicheren Auftrag erteilt: § 8 *Studienreform*: „Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln.“

Der erste Aufsatz in dieser Ausgabe nimmt sich einen Ausschnitt dieser Problematik vor: **Praxisphasen als Beitrag zur Erhöhung der Berufsbefähigung im Studium. Ergebnisse und Empfehlungen des Projekts „Professionalisierung von Praxisphasen an außeruniversitären Lernorten“ (ProPrax).** *Wilfried Schubarth, Andrea Kopp, Andreas Seidel & Juliane Ulbrich* legen Ergebnisse eines Projekts vor, das sie im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunktes „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ im Rahmenprogramm des BMBF zur Förderung der empirischen Bildungsforschung durchgeführt haben. In ihrem Artikel stellt die Autorengruppe fest, dass hier noch immer hoher Handlungsbedarf besteht. Sie legt 5 Empfehlungen dazu vor, wie der Praxisbezug gesteigert und Praxisphasen besser in das Studium integriert werden können.

Seite 110

Das Verhältnis von Theorie & Praxis im Studium steht auch im folgenden Artikel von *Andrea Pelzeter & Philip Schmidt*

im Mittelpunkt: **Das Wissensteilungsverhalten von Studierenden in Praxisphasen – Analyse von Einflussfaktoren.** Der Focus des Artikels liegt auf der Tauglichkeit des analysierten Studiums für die Praxisvorbereitung, auf der Didaktik des Praxisbezuges im dualen Studium sowie der empirischen Analyse der Einflussfaktoren auf das Wissensteilungsverhalten von Studierenden in Praxisphasen. Der Text bewegt sich im Spannungsfeld einerseits der Wissenschaft, die darum bemüht ist, mit Hilfe der Abstraktion zu Aussagen immer größerer zeitlicher und regionaler Geltung zu kommen, und andererseits konkreten Anwendungszusammenhängen in Ausschnitten gesellschaftlicher Praxis, die es erfordern, konkretes Handeln immer wieder aus Theorie abzuleiten. Dies wird an einem höchst aktuellen Studienmodell untersucht – dem dualen Studium, das (aus der beruflichen Bildung kommend) über die Berufsakademien und die Fachhochschulen zunehmend auch an Universitäten eingeführt wird. Dabei wird der zentrale Vorteil im dualen Studienmodell in den Mittelpunkt gerückt – der periodische Wechsel von Theorie- und Praxisphasen – der aber (wie andere empirische Studien gezeigt haben) gleichzeitig den sensibelsten Teil des Modells darstellt.

Seite 114

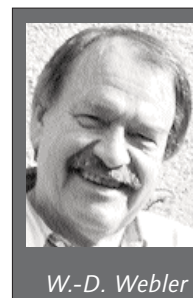
Der Beitrag von *Karl-Heinz Gerholz & Kathrin Klingsieck* wendet sich einem anderen Aspekt zu. Unter dem Titel **Employability und Prokrastination aus einer hochschuldidaktischen Perspektive** untersuchen sie Gefährdungen bzw. Einschränkungen der Handlungsfähigkeit durch dysfunktionales Aufschieben (Prokrastination). Dies betrifft nicht nur Situationen im Studium, sondern kann auch den Berufserfolg gefährden. Dieses Phänomen stellt sich als facettenreich dar, das näher betrachtet wird. Um derartiges Aufschieben zu verhindern, macht der Artikel eine Reihe von Vorschlägen, wie Lernumgebungen gestaltet werden können, um Prokrastination nachhaltig zu verhindern und selbstregulative Fähigkeiten zu stärken.

Seite 122

Wie eingangs erwähnt, war die Ausgabe 3/2013 des HSW dem Themenschwerpunkt „Vorlesungen“ gewidmet. Die Beiträge dort bestimmten den Stellenwert dieses Typs von Lehre heute, seine Stärken und Schwächen und begannen mit der Sammlung von Verbesserungsvorschlägen. Dies setzt der Artikel von *Wolff-Dietrich Webler* mit seinem zweiten Teil unter dem Titel fort **Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II). Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen und ihre Alternativen.** Hier geht es um praktische Gestaltungsvorschläge in drei Abschnitten: a) zur Optimierung, aber Beibehaltung relativ traditioneller Vorlesungen, b) zur Wandlung von Vorlesungen in interaktive Veranstaltungen, in denen weniger die eindrucksvolle, medial möglichst perfekte Absendung der Botschaft auf Seiten der Lehrenden, als ihre erfolgreiche Verarbeitung auf Seiten der Studierenden im Vordergrund stehen und schließlich c) einzelne Beispiele, wie Vorlesungen von denen, die diese Veranstaltungen für intensives Lernen für ungeeignet halten, bei gleichen Rahmenbedingungen höchst wirksam abgeschafft werden können.

Seite 129

W.W.



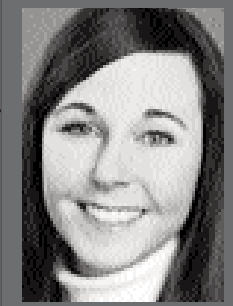
W.-D. Webler

*Wilfried Schubarth, Andrea Kopp,
Andreas Seidel & Juliane Ulbricht**

Praxisphasen als Beitrag zur Erhöhung der Berufsbefähigung im Studium. Ergebnisse und Empfehlungen des Projekts „Professionalisierung von Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten“ (ProPrax)**



Wilfried Schubarth



Andrea Kopp



Andreas Seidel



Juliane Ulbricht

As a purpose of the Bologna Process, different internships can contribute to increase employability in academic studies. For that internships have to meet defined quality criteria. This article represents some central empirical results of the research project "Professionalization of internships in non-academic learning environments" (ProPrax) for the organization and effects of practical parts. Therefore five recommendations help to optimize practical parts in academic studies in different aspects for example curriculum, supervision, cooperation and quality assurance.

Ein Ziel des Bologna-Prozesses ist es, die Berufs- bzw. Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen sowie die Arbeitsmarktrelevanz von Studienprogrammen zu erhöhen.¹ Einen Beitrag dazu können Praxisphasen leisten, wenn sie verschiedene Qualitätskriterien erfüllen. Dazu gehören insbesondere eine curriculare Verankerung und professionelle Betreuung der Praxisphasen sowie eine enge Kooperation der beteiligten Akteure und Institutionen. Durch die Einführung der neuen Studiengänge wurden die Praxisphasen jedoch meist nicht gestärkt, sondern – speziell an Universitäten – eher reduziert. Aufbauend auf diesen zentralen empirischen Befunden des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „ProPrax“ zur curricularen Praxiskonzepten und deren berufsorientierenden und berufsbefähigenden Wirkungen werden im vorliegenden Beitrag fünf Empfehlungen vorgestellt. Die Empfehlungen zielen auf eine Optimierung der Praxisphasen auf den verschiedenen Ebenen wie Curriculum, Betreuung, Kooperation und Qualitätssicherung.

1. Organisation und Wirkung von Praxisphasen - Zentrale Befunde des ProPrax-Projekts

Ziel des ProPrax-Projekts (2009-2012) war es, einen Beitrag zur Professionalisierung von Praxisphasen zu leisten, indem die Qualität und die Wirksamkeit von Praxiskonzepten in unterschiedlichen Fachdisziplinen untersucht und Optimierungsansätze abgeleitet wurden. Schwerpunktmäßig wurden vier Fachrichtungen an unterschiedlichen Standorten und Hochschularten einbezogen (Agrarwissenschaft, Erziehungswissenschaft,

* Das Forschungsprojekt „Professionalisierung von Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten (ProPrax)“ ist Teil des BMBF-Förderschwerpunktes „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ im Rahmenprogramm des BMBF zur Förderung der empirischen Bildungsforschung (Projektlaufzeit: 01/2009-02/2012).

** Zum Forscherteam gehören ferner Karsten Speck, Corinna Gottmann und Maud Krohn.

¹ Zur kritischen Diskussion des Konzepts von „Employability“ vgl. z.B. Wolter/Banscherus 2012.

Informatik und Lehramt). Der multiperspektivische Ansatz der Studie umfasste unterschiedliche methodische Zugänge: Dokumentenanalysen, längsschnittliche Befragungen von Studierenden (Selbsteinschätzung) vor und nach dem Praktikum, retrospektive Befragung der Praktikumsbetreuerinnen und -betreuer (Fremdeinschätzung), Expertengespräche mit Praktikumsverantwortlichen sowie Gruppendiskussionen mit Studierenden. Im Folgenden sollen einige Hauptergebnisse der Studie kurz zusammengefasst werden (vgl. ausführlich Schubarth u.a. 2012). Die angeführten Befunde des ProPrax-Projekts stehen im Einklang mit ähnlichen Befunden zu Praxisphasen und Praxisbezügen der Hochschulforschung insgesamt (vgl. z.B. Bargel 2012; Briedis u.a. 2011; Heine 2011; Multrus 2012; Winter 2011).

1.1 Praktikumskonzepte in alten und neuen Studiengängen

Die Verankerung von Praxisphasen im Studium unterscheidet sich je nach Hochschulart: Während an Fachhochschulen eine Einbindung meist stattfindet, ist diese bei universitären Studiengängen eher selten (Ausnahme: Lehramt). Bei der Umstellung auf die BA- und MA-Studiengänge hat zwar eine *formale Curricularisierung* der Praxisphasen an Universitäten stattgefunden, eine Zunahme inhaltlicher wie organisatorischer Vorgaben (z.B. Praktikumsordnung) ist jedoch nicht erkennbar. Neben einer *tendenziellen Verkürzung von Praktika* zeigt sich, dass die Kompetenzziele in den Modulbeschreibungen universitärer Praxisphasen meist unklar bleiben. Praxisphasen sind je nach Hochschulart und Fachkultur curricular und organisatorisch unterschiedlich konzipiert. Studienprogramme mit klarem Professionsbezug, wie z.B. Lehramt, zielen auf berufliche Identität und professionelle Handlungskompetenz. Praktika in Studiengängen mit klar beschreibbaren Berufsfeldern, wie agrarwissenschaftliche oder Informatikstudiengänge, fokussieren eher auf die Einübung konkreter berufsrelevanter Tätigkeiten. Praktika in Studienrichtungen mit breit gefächerten Berufsfeldern, z.B. Geisteswissenschaften, sind vor allem auf die berufliche Orientierung und auf die Gewinnung grundlegender Einblicke in die Berufswelt ausgerichtet.

1.2 Das Theorie-Praxis-Verhältnis aus Studierendensicht

Auch hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses unterscheiden sich die Hochschularten beträchtlich: Während Studierende an Fachhochschulen den Praxisbezug in ihrem Studium überwiegend als realisiert ansehen, empfinden drei Viertel der Studierenden diesen an Universitäten generell als gering. Die betrachteten universitären Fachkulturen unterscheiden sich dabei kaum; lediglich die Studierenden der Informatik schätzen das Theorie-Praxis-Verhältnis ihres Studiums weniger unausgewogen ein. Die Diskrepanz zwischen der Relevanz, die Studierende den Praxisbezügen im Studium zuschreiben (90% aller Studierenden halten Praxisphasen für wichtig) einerseits und der mangelnden „Praxistauglichkeit“ (vgl. Bargel 2012) des universitären Studiums andererseits wird dadurch evident.

1.3 Berufsorientierende und -befähigende Wirkung von Praxisphasen

Praxisphasen haben aus Studierendensicht nachweislich eine *berufsorientierende Wirkung*. Bei professionsbezogenen Studiengängen wie dem Lehramt ist diese Wirkung am größten. Neben der Berufsorientierung lässt sich ein signifikanter Zuwachs auch bei der *berufsbefähigenden Wirkung* der Studierenden nachweisen, insbesondere im Bereich der fachlichen Kompetenzen.

Als förderliche Faktoren für eine berufsorientierende wie berufsbefähigende Wirkung der Praxisphasen erweisen sich die *Betreuungsqualität, der Praxisbezug der (begleitenden) Seminare sowie die individuellen Voraussetzungen der Studierenden*. Je klarer die eigenen beruflichen Zukunftsvorstellungen sind, desto größer ist auch die nachgewiesene Wirkung. Ähnliches gilt für die selbst wahrgenommene Kompetenzentwicklung, wobei hier vor allem die Selbstwirksamkeitserwartung bedeutsam ist. Hinsichtlich der Betreuung gibt nur etwa die Hälfte der Studierenden an, regelmäßig einen festen Ansprechpartner an der Hochschule zu haben. Studierende an Fachhochschulen können dabei häufiger einen festen Ansprechpartner vorweisen. Dagegen wird die Betreuung in den Praktikumeinrichtungen über alle Hochschularten und Fachkulturen hinweg als gut eingeschätzt. Dennoch geben sich knapp 15% der Studierenden nicht mit der Praktikumsanleitung vor Ort zufrieden. Aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren vor Ort ist es um die Zusammenarbeit zwischen Praktikumeinrichtungen und Hochschulen nicht allzu gut bestellt. Sie fühlen sich – unabhängig von der Hochschulart – bei der Betreuung ihrer Praktikantinnen und Praktikanten von der jeweiligen Hochschule oft im Stich gelassen.

2. Empfehlungen für die Stärkung von Praxisphasen und Praxisbezügen

Aufbauend auf den Befunden des ProPrax-Projekts sollen im Folgenden fünf Empfehlungen vorgestellt werden. Da Praxisphasen nicht isoliert gesehen werden dürfen, zielen einige Anregungen darauf ab, den Praxisbezug im gesamten Studiengang entsprechend zu stärken.

2.1 Praxisbezüge und Praxisphasen curricular integrieren

Aus den Ergebnissen des ProPrax-Projekts geht hervor, dass Studierende sich mehr Praxisbezug in ihrem Studium wünschen. Ein praxisbezogenes Studium besteht aus mehr als nur ein oder zwei Pflichtpraktika und erfordert, Handlung und Reflexion zu verknüpfen sowie Erfahrungslernen in Bezug zum Theoriewissen zu setzen. Dies bedeutet, Praxisphasen konzeptionell einzubinden. Um als Studienleistung legitimiert zu werden, müssen daher im Rahmen eines Pflichtpraktikums Kompetenzen erworben werden, die das Erreichen der Studienziele im Allgemeinen unterstützen (vgl. Weil/Tremp 2010). Hierbei handelt es sich um Kompetenzen, die nicht oder nur ungenügend in den Lehrveranstaltungen vermittelbar (z.B. Schlüsselkompetenzen) und deshalb entsprechend auszuweisen sind. Wie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen, ist dies in den untersuchten Studiengängen noch kaum erfolgt.

Empfehlung 1:

Hochschulen sind gefordert, die „Praxistauglichkeit“ des Studiums (vgl. Bargel 2012) zu verbessern. Praxisphasen sollten curricular integriert werden, d.h. in ein Theorie-Praxis-Konzept eingebettet sein, das modulübergreifend Praxisbezüge ermöglicht.

2.2 Die berufsorientierende Wirkung von Praxisphasen gezielt unterstützen

Praktika unterstützen vor allem die Berufsorientierung und Berufsbefähigung der Studierenden und zwar gleichermaßen an Universitäten wie Fachhochschulen. Einfluss auf die berufliche Orientierung hat zuvorderst die Betreuung während des Praktikums in der Praktikums-einrichtung und an Hochschulen. Die Betreuung und Begleitung in den Hochschulen wird, wenn diese überhaupt erfolgt, kritisch eingeschätzt. Dies gilt insbesondere mit Blick darauf, inwieweit begleitende Veranstaltungen stattfinden bzw. inwieweit diese einen ausreichenden Praxisbezug herstellen.

Empfehlung 2:

Keine Praxisphase sollte ohne eine qualifizierte Begleitung durch die Hochschule absolviert werden. Aus organisatorischer und didaktischer Sicht empfiehlt es sich, zur Begleitung und Beratung von Praxisphasen Lehrveranstaltungen einzurichten. Diese sollten in ihrer je spezifischen Zielstellung und Funktion in eine konzeptionelle Passung zum Praktikum gebracht sein.

Für die Ausbildung von Berufs- bzw. Beschäftigungsfähigkeit hingegen sind theoretische und praktische Ausbildungsanteile aufeinander abzustimmen, um einen Theorie-Praxis-Transfer zu ermöglichen. Auf der einen Seite bieten sich in den Praktikums-einrichtungen vielfältige Einsatzgebiete, auf der anderen Seite bedeutet dies nicht automatisch tatsächliche Beobachtungs- und Erprobungsmöglichkeiten unter fachlicher Anleitung für die Studierenden. Ergebnisse der Dokumentenanalyse legen nahe, dass hier beispielsweise Verträge und gegenseitige Zielvereinbarungen zu institutioneller Verbindlichkeit und Transparenz beitragen, um entsprechend qualifizierte Einsatzmöglichkeiten für die Studierenden zu sichern. Dazu gehört auch, Standards für Praktikums-einrichtungen zu entwickeln und die Mentorinnen und Mentoren vor Ort zu qualifizieren.

Empfehlung 3:

Die Qualitätssicherung der Ausbildung an den Praktikums-einrichtungen trägt maßgeblich dazu bei, die Wirkung von Praxisphasen zu erhöhen. Deshalb sollten Standards für die Anerkennung von Praktikums-einrichtungen vereinbart, die fachliche Anleitung und Betreuung am Praktikumsort gesichert und gegebenenfalls Maßnahmen zur Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren angeboten werden.

Praxisphasen sollten nicht im „Alleingang“ gestaltet werden, sondern im Dialog und durch die Zusammenarbeit aller Beteiligten. Bisher aber gibt es noch kaum Untersuchungen darüber, was Hochschulverantwortliche in Praktika und was Praktikumsanbieterinnen und -anbieter gegenüber den Hochschulen hinsichtlich der Ausgestaltung von Praktika erwarten (vgl. Soellner u.a. 2008). Ohne eine gemeinsame Klärung der Erwartungen und unterschiedlichen Perspektiven lassen sich Praxisphasen jedoch nur schwer optimieren. Wie die Ergebnisse von ProPrax zeigen, klagen die Unternehmen sowie die Mentorinnen und Mentoren über eine unzureichende Kooperation mit den Hochschulen, das gilt für Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen.

Empfehlung 4:

Praxisphasen sind im Dialog und in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten (Hochschulen – Studierende – Praktikums-einrichtungen) zu gestalten. Dazu sollten Erwartungen und unterschiedliche Perspektiven kommuniziert, Rahmenbedingungen und Ressourcen der Hochschulen und Unternehmen geprüft, Studieninhalte und Praktikumsziele aufeinander abgestimmt werden.

2.3 Qualität von Praxisbezügen und Praxisphasen sichern

Der Weg von Empfehlungen in die Hochschulpraxis führt in der Regel über die entsprechenden Studienprogramme bzw. Studienordnungen. Die systematische Integration von Praxisbezügen und -phasen in einen Studiengang erfolgt allerdings sehr unterschiedlich, wie die Analysen gezeigt haben. Um die Frage zu beantworten, wie Empfehlungen zur Professionalisierung von Praxisphasen Eingang in die Hochschule finden, empfiehlt es sich, auch Gründen nachzugehen, warum an Universitäten, insbesondere in berufsfeldspezifischen Studiengängen, Widerstände gegen Praxisbezüge und integrierte Praxisphasen existieren (vgl. Schubarth u.a. 2011): Beispielsweise bedarf es – nicht zuletzt angesichts wachsender Studierendenzahlen – eines hohen (zusätzlichen) Personal- und Koordinierungsaufwands, um ein Praktikum zu betreuen. Der zuständige Fachbereich und jede seiner Professuren definieren sich an der Universität aber zuvorderst über die Forschung und weniger über die Lehre. Ein im Vergleich zu traditionellen Lehrformen (Vorlesung, Seminar) geringerer curricularer Anrechnungsfaktor für die Praktikumsbetreuung schafft zudem „Nachteile“ in der Deputatsanrechnung bei einem vergleichsweise hohen persönlichen Zeitaufwand. Den akademischen Mittelbau trifft dieses Ungleichgewicht angesichts meist befristeter Stellen besonders (vgl. Eudar et al. 2011). Die Diskussion um Praxisbezüge und Praxisphasen scheint daher eng mit dem Leitbild und dem Selbstverständnis der jeweiligen Hochschule verwoben zu sein.

Empfehlung 5:

Praxisphasen und Praxisbezüge sollten eine Aufwertung im Studium durch die Hochschule erfahren und entsprechend Eingang in die Studiengangentwicklung finden. Dafür ist sowohl auf der Ebene der Hochschulleitung als auch unter den Hochschullehrenden und Dozierenden Akzeptanzmanagement zu betreiben. Als wichtige Rahmenbedingung sind eine angemessene Deputatsanrechnung für die Betreuung von Praxisphasen sowie geeignete Anreizsysteme (wie z.B. Zielvereinbarungen) erforderlich.

3. Fazit und Ausblick

Insgesamt verweisen die Befunde des ProPrax-Projekts darauf, dass die Erhöhung der Praxis- und Berufsfeldbezüge von den Studierenden als sinnvoll angesehen und als notwendig eingefordert werden. Der Blick auf die Hochschullandschaft weist demgegenüber noch Handlungsbedarf auf, der vor allem die Universitäten vor die Herausforderung stellt, Praxisphasen konzeptionell in ihre Lehre einzubeziehen und hochschuldidaktisch zu gestalten. Auffällig ist, dass insbesondere die Universitäten Praxisphasen häufig nur in Ansätzen curricular und institutionell verbindlich verankern. Der unterschiedliche Umgang mit Praxisbezügen und -phasen könnte darauf hindeuten, dass die im Rahmen von Bologna geforderte Berufs- bzw. Beschäftigungsfähigkeit noch nicht von allen Hochschulen als Herausforderung angenommen wurde. Zwar ist in Ansätzen eine curriculare Verankerung von Praxisbezügen und -phasen zu verzeichnen, doch eine Qualitätssicherung ist damit nicht garantiert. Regelmäßige Evaluationen der Lehre und der Studienprogramme sowie Untersuchungen der Hochschulforschung sind für eine nachhaltige Qualitätssicherung von Praxisbezügen und -phasen notwendig. Unterstützung bei einem Qualitätsmanagement zur Professionalisierung von Praxisphasen bietet u.a. die Akkreditierung. Allerdings bleiben Akkreditierungsverfahren weitgehend wirkungslos, weil sie nicht vorgeben (können), welche konkreten Inhalte zu verankern sind (vgl. Akkreditierungsrat 2010). So ist es nach wie vor wichtige Aufgabe der Hochschulen selbst, fach- bzw. fachkulturspezifisch im Dialog mit den relevanten Akteuren, einschließlich potenzieller Arbeitgebern, zu klären, woraufhin gebildet bzw. ausgebildet werden soll und wie diese Ziele auch erreicht werden können.

Welche längerfristigen Auswirkungen Praxisphasen auf die Ausbildung von Berufs- bzw. Beschäftigungsfähigkeit haben, sollte mittels Langzeitstudien untersucht werden. In diesem Zusammenhang gilt es allerdings auch zu klären, was genau unter Berufs- bzw. Beschäftigungsfähigkeit zu verstehen ist. Denn über die mit dem Schlagwort „Employability“ geforderten Kompetenzen herrscht weder in der Forschung noch in der Praxis Einigkeit (vgl. hierzu Schubarth/Speck/Ulbricht 2013).

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (2010):* Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i.d.F. vom 10.12.2010. URL: <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/> (Zugriff 02.01.2012).
- Bargel, T. (2012):* Bedeutung von Praxisbezügen im Studium, In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken? Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 37-46.
- Briedis, K./Heine, C./Konegen-Grenier, C./Schröder, A.-K. (2011):* Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktberufähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. URL: http://www.stifterverband.org/publikationen/_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mit_dem_bachelor_in_den_beruf/mit_dem_bachelor_in_den_beruf.pdf. (Zugriff 02.01.2012).
- Esdar, W./Gorges, J./Kloke, K./Krücken, G./Wild, E. (2011):* Lehre unter den Forschungshut bringen... – Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n, In: Nickel, S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh, S. 192-203.
- Heine, Ch. (2011):* Studienqualität nach Bologna aus Studierenden-sicht. Wahrnehmung und Bewertung von Studienbedingungen und Praxisbezug, In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (Hg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam, S. 45-78.
- Multrus, F. (2012):* Forschung und Praxis im Studium. Befunde als Studierenden-survey und Studienqualitätsmonitor. Bonn/Berlin.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (2012):* Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen, In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken? Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 47-100.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Kopp, A./Krohn, M. (2011):* Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt. Das Beispiel Praxisphasen im Studium, In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 3/2011, S. 74-88. URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/353/438> (Zugriff 09.02.2012).
- Schubarth, W./Speck, K./Ulbricht, J. (2013):* Fachgutachten für die HRK zu „Employability und Arbeitsmarktrelevanz durch verstärkte Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“ (in Vorbereitung).
- Soellner, R./Scheibner, N./Hapkemeyer, J./Fink, C. (2008):* Erwartungen an das Praktikum im Studium – Anregungen zur Entwicklung von Curricula, In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4/2008, S. 34-46.
- Weil, M./Trempp, P. (2010):* Praktika im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium, In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, S. 1-16.
- Winter, M (2011):* Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum „neuen“ und „alten“ Studieren, In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (Hg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam, S. 7-43.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2012):* Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess - „A never ending story“?, In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken? Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 21-36.

■ **Dr. Wilfried Schubarth**, Professor für Erziehungs- und Sozialisationstheorie, Bereich Bildungswissenschaften, Universität Potsdam, E-Mail: wilschub@uni-potsdam.de

■ **Andrea Kopp**, Dipl.-Päd., pädagogische Leitung des Reinfelder-Schülerladen-Verbands e.V., E-Mail: Paedagogische-Leitung@reinfelder-verbund.net

■ **Dr. Andreas Seidel**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Bereich Bildungswissenschaften, Universität Potsdam, E-Mail: eseidel@uni-potsdam.de

■ **Juliane Ulbricht**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bereich Bildungswissenschaften, Universität Potsdam, E-Mail: julbrich@uni-potsdam.de

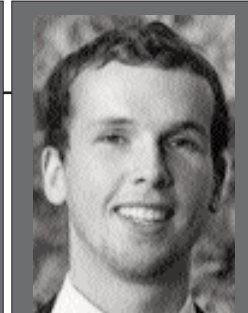
Andrea Pelzeter & Philip Schmidt

Wissensteilungsverhalten von Studierenden in Praxisphasen – Analyse von Einflussfaktoren

Fotograf: Fotostudio Charlottenburg



Andrea Pelzeter



Philip Schmidt

This study, conducted at the faculty of company linked programs of the HWR Berlin, centres around the question how the design of study programs and students' competences can be enhanced best to stimulate individuals' knowledge sharing behaviour (KSB). 384 students and 188 company representatives participated in this qualitative study. Results of an exploratory factor analysis identified 6 competence fields that are highly linked to KSB. The fit between student tasks and company goals also showed high relevance in enhancing the KSB. Universities can take the results to improve their approach of assigning practical projects. However, discussion may be initiated as outcomes of this study lead to the thesis that universities' methodological and practical study units may need to be revised.

1. Hinführung

Der Transfer von Wissen zwischen Hochschule und Unternehmen erhöht die Innovationskraft der Beteiligten und spielt eine zunehmend wichtige Rolle im Aufgabenspektrum der Hochschule. Besonders der von Blume und Fromm (2000, S. 109) beschriebene Wissenstransfer auf dem Wege des Personaltransfers ist eine häufig genutzte Form universitäres Wissen in das eigene Unternehmen zu transferieren. In den dualen Studiengängen des Fachbereiches Duales Studium (FB2) der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin wird das Modell des wiederholten Austausches sogar zum System gemacht: das Duale Studienmodell basiert auf einem regelmäßigen Wechsel zwischen Praxis- und Theoriephasen. Die Studierenden besitzen für die Dauer ihres Studiums Ausbildungsverträge mit dem jeweiligen Partnerunternehmen. Dieses muss im Einklang mit dem Rahmenlehrplan passende Tätigkeiten für die Praxisphase bereitstellen, sodass angeeignetes theoretisches Wissen direkt in der Praxis angewandt werden kann. Gleichzeitig sind die Studierenden verpflichtet, im Laufe ihres Studiums fünf schriftliche, wissenschaftliche Arbeiten anzufertigen, die eine praxisnahe Problemstellung mit wissenschaftlichen Methoden bearbeitet. Auf diese Weise profitieren die Arbeitgeber und Partnerunternehmen des Fachbereichs schon während der drei Studienjahre vom Wissensschatz der Studierenden.

Laut der Definition von Krauter und Kreitmeier (2000, S. 72) ist Wissenstransfer der Vorgang, bei dem Wissen von einem Sender zu einem Empfänger übermittelt wird. Dieses unidirektionale Verständnis von Wissenstransfer findet sich auch bei Hoffmann (2009, S. 44f): ein Wissenstransfer findet erst statt, wenn sowohl die Übermittlung von Wissen als auch der Empfang von Wissen abgeschlossen sind.

Initiativen zur Erhöhung des Wissenstransfers waren in den letzten Jahren vor allem durch eine hohe Technikbetonung gekennzeichnet. In der Umsetzung dieser Initiativen mangelte es jedoch an der Berücksichtigung wichtiger Umweltfaktoren (DeLong/Fahey 2000, S. 115). Besonders der Mitarbeiter als ‚Eigentümer des Wissens‘ (Kelloway 2000, S. 11) fand bisher wenig Berücksichtigung. Daher ist es besonders bedeutsam, den Mitarbeiter als zentralen Akteur des Wissensmanagements zu sehen.

Den Wissenstransfer zwischen Mitarbeitern zu messen und in Zielvereinbarungen aufzunehmen ist jedoch aufgrund der Natur von Wissen nicht praktikabel. Gleichzeitig ist es auch nicht möglich den Austausch von Wissen durch Direktiven zu fördern. Daher muss der freiwillige Wissenstransfer stimuliert werden, d.h. Mitarbeiter sollen möglichst intrinsisch motiviert ihre Erfahrungen mit Kollegen teilen. Gleiches gilt analog für die Studierenden des FB2 der HWR Berlin, die in jeder Praxisphase ihr in der Theorie erlangtes Wissen einbringen und vertiefen wollen.

Da das transferierte Wissen selber hinsichtlich Qualität und Quantität nicht gemessen werden kann, fokussiert sich die vorliegende Studie auf die Identifikation von Faktoren, die auf die Häufigkeit und Intensität von Aktivitäten zur Wissensteilung wirken und zudem seitens der Hochschule beeinflussbar sind. Wissensteilung umfasst das Mitteilen oder Übermitteln von Wissen. Der Empfang und damit der erfolgreiche Transfer werden dabei nicht thematisiert.

Für die Hochschule stellt sich also die Frage, welche Faktoren maßgeblich dazu beitragen, dass die Studierenden im Unternehmen ihr Wissen teilen und auf diese Weise einen Transfer initiieren. Zudem ist zu klären, wie diese Faktoren in der Hochschullehre besonders angesprochen und gestärkt werden können. Hierzu werden

sowohl die Organisation der Praxis-Theorie-Verzahnung, die Rolle der Hochschule bei der Betreuung als auch die individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden betrachtet.

Der Transfer in die Gegenrichtung, vom Unternehmen zur Hochschule ist zwar ebenfalls aus Sicht der HWR relevant, erfordert jedoch ein anderes Forschungskonzept und wird in der beschriebenen Studie nicht untersucht.

2. Hypothesen

Für die weitere Verwendung in diesem Artikel wird der Begriff Wissensteilungsverhalten nach dem englischsprachigen Vorbild (Knowledge Sharing Behavior) mit der Wissensübermittlung durch das Individuum gleichgesetzt. Das Wissensteilungsverhalten ist nach Yi (2000, S. 68) gekennzeichnet durch: „eine Reihe individueller Verhaltensweisen, die das Teilen von arbeitsbezogenem Wissen mit anderen Mitgliedern der Organisation beinhalten“. In diesem Kontext ist besonders die Beziehung zur Arbeit zu beachten, da das Wissensteilungsverhalten in dieser Studie im Arbeitsumfeld betrachtet wird.

Eine enge Praxis-Theorie-Verzahnung im Dualen Studium ist die Grundvoraussetzung, damit die Studierenden ihr in den Lehrveranstaltungen erlangtes Wissen tatsächlich zum Nutzen des Ausbildungsunternehmens einsetzen können. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass ein erhöhtes Interesse an den Ergebnissen der Studienprojekte (sog. Praxis-Transferprojekte) besteht, wenn diese ein reales Anliegen im Unternehmen lösen. Folgende Hypothesen werden daraus abgeleitet:

Hypothese 1: Das Wissensteilungsverhalten der Studierenden wird begünstigt,

- a) wenn Aufgaben der Praxisphase an vorangegangene Themen der Theoriephase anknüpfen.
- b) wenn die Projekt-Aufgabe ein reales Anliegen des Unternehmens beinhaltet, das mit wissenschaftlicher Methodik untersucht werden kann.
- c) wenn Zwischenstände und Ergebnisse des Praxis-Transferprojekt-Berichtes (PTB) im Unternehmen regelmäßig erörtert werden, – z.B. in Team-Besprechungen.

Die angesprochenen Praxis-Transferprojekt-Berichte (PTB) werden thematisch mit dem Studiengangsleiter abgestimmt, von einem akademischen Betreuer (Dozent) begleitet und letztendlich auch bewertet. Wenn ein regelmäßiger Austausch zwischen Studierenden und Dozent stattfindet, kann die Hochschule den Projektverlauf unterstützen (Pelzeter, 2008). Die aus Sicht der HWR gewünschte und von den Dozenten geförderte Anwendung einer wissenschaftlichen Systematik und die Auseinandersetzung mit geeigneter, ggf. aus dem Theoriestudium bereits bekannter Fachliteratur können dem Studierenden helfen, für das gewählte Problemfeld im Unternehmen strukturiert nach Lösungen zu suchen. Durch die akademische Unterstützung wird daher das Wissensteilungsverhalten des Studierenden an seinem Arbeitsplatz positiv beeinflusst. Entsprechend lautet Hypothese 2:

Hypothese 2: Das Wissensteilungsverhalten der Studierenden wird begünstigt, wenn die akademische Betreuung des PTBs – auf Nachfrage seitens der Studierenden – die Systematisierung der praktischen Untersuchung unterstützt.

Der Einfluss von Persönlichkeit und individuellen Charakteristika auf das Wissensteilungsverhalten ist derzeit noch wenig empirisch erforscht, stellt jedoch einen wichtigen Einflussfaktor des Wissensteilungsverhaltens dar (Wang/Noe 2010, S. 120). Cabrera, Collins und Salgado (2006, S. 247ff) stellen fest, dass die Persönlichkeit eines Mitarbeiters signifikant mit dem Wissenstransfer verbunden ist. Als Basis für einen funktionierenden Wissenstransfer müssen die Mitarbeiter sich ihrer Rolle bewusst sein und gleichzeitig die Fähigkeiten besitzen sich im Wissenstransfer einzubringen (Kelloway 2000, S. 12). Eine beispielhafte Untersuchung des Zusammenhangs von PC-Kenntnissen und Wissensteilungsverhalten zeigt, dass auch sehr konkrete Fähigkeiten mit dem Austausch von Wissen in Verbindung gebracht werden können (Teh et al. 2010, S. 4089). Aus einer psychologischen Perspektive wird zudem deutlich, dass Personen deutlich gewillter sind, ihr Wissen mit anderen zu teilen, wenn sie sich sicher sein können, dass dies für das Gegenüber hilfreich ist (Hansen/Avital 2002, S. 12). Daher geht diese Studie davon aus, dass es für das Wissensteilungsverhalten besonders wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten gibt. Um keinerlei vorgezogene Einschränkung zu treffen, werden hier alle 20 der in den bestehenden Befragungen des FB2 angesprochenen Kenntnisse und Fähigkeiten untersucht. Die dritte Hypothese 3 ist folglich relativ allgemein gehalten:

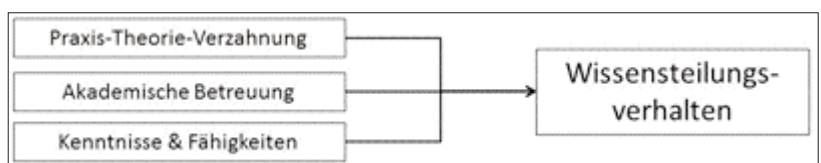
Hypothese 3: Der Wissenstransfer durch die Studierenden wird begünstigt, wenn bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten besonders ausgeprägt sind.

Aus den Hypothesen ergibt sich das in Abbildung 1 dargestellte Modell für die Analyse im Rahmen der Studie.

3. Methodik

Die Untersuchung der drei o.g. Einflussbereiche hinsichtlich ihrer Wirkung auf das Wissensteilungsverhalten der Studierenden wurde mittels zweier Umfragen durchgeführt. Selbstauskünfte der beiden am Wissenstransfer beteiligten Seiten – Unternehmensvertreter und Studierende – dienen als Basis für die Schlussfolgerungen. Dieser Weg wurde gewählt, weil objektivierende Messungen nicht umsetzbar sind und das Wirken des Transfers in Indikatoren, wie z.B. dem Innovationsgrad der Unternehmen oder dem Studienerfolg der Studierenden nicht zuverlässig zu isolieren ist. Zum einen wurden spezifische Fragen zur Praxis-Theorie-Verzahnung in die turnusmäßige Befragung der Ausbildungs-Partnerunterneh-

Abbildung 1: Forschungsmodell



men integriert. Zum anderen wurden Studierende in einer spezifischen Befragung zur Beantwortung aller drei Bereiche aus Abbildung 1 motiviert.

Fragen zur Praxis-Theorie-Verzahnung und zur akademischen Betreuung

Studierende und Unternehmen wurden beide zum inhaltlichen Bezug der Praxisphase zu vorhergehenden Lehrveranstaltungen, zur Bedeutung der Praxistransferprojekte innerhalb des Unternehmens und zur Betreuung der Arbeiten durch die Dozenten des FB2 befragt. Beispielhafte Fragen lauten: „Dem PTB wird in meinem Unternehmen eine hohe Aufmerksamkeit gewidmet“ oder „Die Tätigkeiten der Praxisphase hatten einen klaren inhaltlichen Bezug zu mindestens einem Modul aus der vorangegangenen bzw. folgenden Theoriephase“. Antworten konnten auf einer 5-Punkt Skala (stimme gar nicht zu, stimme eher nicht zu, teils-teils, stimme eher zu, stimme vollkommen zu) angegeben werden. Diese Skalen haben nach Bortz und Döring (2006, S. 177) den Vorteil, dass sich die beiden Pole gegenseitig definieren. Die genutzten Fragen sind an die Resultate von Kotrubczik (2008, S. 44ff) angelehnt, wurden aber für den Kontext der Befragung teilweise angepasst.

Fragen zu Persönlichkeitsfaktoren

In Anlehnung an die deutschlandweit umgesetzten Alumnibefragungen des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung Kassel (INCHER 2012) hat der FB2 der HWR Berlin 20 Kernkompetenzen der Studierenden definiert. Diese werden u.a. in der Unternehmensbefragung genutzt und bilden auch die Basis für diese Befragung. Es wurde davon abgesehen, die Studierenden in einer direkten Selbsteinschätzung zur Ausprägung der spezifischen Kompetenz (hier verwendet im Sinne von Kenntnissen und Fähigkeiten) zu befragen. Für die Entwicklung passender Fragen wurden stattdessen für jede Kompetenz typische Ausprägungen formuliert und in einen situativen Kontext gebracht. Alle Fragen beginnen mit einem persönlichen Bezug, um die Situation für den Befragten greifbar zu machen. Für jede zu messende Kompetenz wurde eine positive und eine negative Frage formuliert. Die Fragen wurden anschließend in willkürlicher Reihenfolge in die Befragung aufgenommen. Durch dieses methodische Vorgehen wird der Subjektivität einer Selbsteinschätzung vorgebeugt, da die Befragten nur schwerlich die zu Grunde liegenden Konstrukte während der Befragung durchschauen können. Beispielfragen für die Kompetenz „mündlicher Ausdruck“ lauten „Ich drücke mich in Gesprächen mit anderen klar und präzise aus“ und „Ich habe Schwierigkeiten, meine Ausdrucksweise an die Sprache meiner Gesprächspartner anzupassen“. Die Antwortmöglichkeiten sind auf einer 5-Punkt Skala von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme vollkommen zu“ gegeben. Antworten auf die negativ formulierten Fragen wurden rekodiert und flossen in die Berechnung von Mittelwerten aus beiden Antworten ein.

Fragen zum Wissensteilungsverhalten

Um das Wissensteilungsverhalten der Mitarbeiter zu messen, wurde die deutsche Übersetzung von Yis Skala

(2009) zur Selbsteinschätzung genutzt. Die Übersetzung wurde mit Hilfe der Vorwärts/Rückwärts Methodik durchgeführt. Die Ergebnisse von zwei unabhängigen Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche und vom Deutschen ins Englische wurden anschließend diskutiert, Diskrepanzen zwischen verschiedenen Formulierungen wurden beseitigt. Die 5-Punkt Antwortskala (niemals, selten, manchmal, oft, immer) wurde dem englischen Original entsprechend beibehalten. Zwei der insgesamt 28 Aussagen lauten: „Ich veröffentliche Beiträge in Unternehmenszeitschriften, Magazinen oder Newslettern“ und „In Meetings halte ich Präsentationen.“

Durchführung der Befragung

Für die empirische Erhebung wurden die Studierenden und die Partnerunternehmen der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin befragt. Durch die breitgefächerten Studienangebote im Bereich Betriebswirtschaftslehre mit Spezialisierungen wie z.B.: Bank, Tourismus, Internationales Management und Facility Management und im Bereich Technik mit Spezialisierungen wie z.B.: Bauwesen oder Informatik, war es möglich Arbeitnehmer aus unterschiedlichen Industrien und Tätigkeitsfeldern zu befragen. Auch die angebundenen Unternehmen weisen diese Diversifizierung auf, sodass die gewählte Untersuchungsgruppe Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation zulässt.

Insgesamt wurden 923 Studierende aus verschiedenen Kursen direkt angesprochen. 384 valide Antworten (Rücklaufquote: 41,6%) konnten ausgewertet werden. Tabelle 1 zeigt die demografischen Informationen zu den Studierenden.

Für die Befragung der Unternehmen wurden die beschriebenen Fragen in die turnusmäßige Unternehmensbefragung integriert. Angesprochen wurden 460 Ausbilder oder Ausbildungsleiter der Partnerunternehmen. Die Rücklaufquote beträgt 41% mit 188 gültigen Antworten. Für beide Befragungen wurde eine Onlineplattform im Design der HWR Berlin genutzt, um einen Bezug zur Institution aufzubauen und somit die Bereitschaft zur Partizipation zu erhöhen. Studierende wurden direkt in den Lehrveranstaltungen angesprochen. Tabelle 1:

Demographische Daten der Studierenden		
	N	Prozent
Geschlecht		
Männlich	169	44,0
Weiblich	214	55,7
Fehlend	1	0,3
Alter		
22 oder jünger	162	42,2
23	100	26,0
24	40	10,4
25	33	8,6
26 oder älter	49	12,8
Gesamt	384	100

Tabelle 2:

Demographische Daten der Unternehmensvertreter		
	N	Prozent
Position		
Geschäftsführer	36	19,1
Abteilungsleiter	59	26,6
Personalleiter	26	13,3
Ausbildungsleiter	105	55,9
Gesamt	188	100

chen und gemäß ihrer Studienrichtung in die Onlineumfrage eingeladen. Die Unternehmensbefragung fand ebenfalls im Frühjahr 2012 in drei Stufen statt. In einer initialen Kontaktaufnahme per Mail und Post erhielten die identifizierten Unternehmensvertreter eine Einladung mit persönlichem Kennwort für die online-basierte Befragung. Nach 2 Wochen wurden alle Personen nochmals per Mail an die Umfrage erinnert. Nach einer weiteren Bearbeitungszeit wurden Unternehmensvertreter dann telefonisch kontaktiert.

Insbesondere große Firmen mit mehr als 1.000 Mitarbeitern sind in den gesammelten Daten vertreten. Zusätzlich wurden noch Informationen zur Branchenzugehörigkeit erhoben, die ein breites Spektrum von verschiedenen Tätigkeitsfeldern aufzeigt. Besonders Unternehmen aus dem Bereich der Dienstleistungen (28) und Produktion (24) sind in den Daten repräsentiert, aber auch Unternehmen aus der Touristik (15) oder der Spedition (19) sind vertreten.

Auf Basis der freiwilligen Nennung der Unternehmenszugehörigkeit konnte in der anonymen Umfrage für einen Teil der Ergebnisse (ca. 1/3 der Studierenden) eine Verknüpfung zwischen Aussagen der Unternehmen zur Gestaltung der Praxis-Theorie-Verzahnung und Aussagen der Studierenden zum Wissensteilungsverhalten hergestellt sowie hinsichtlich der Korrelationen ausgewertet werden.

Nach der Auswertung der Daten mit Hilfe von SPSS wurden die Ergebnisse in einem Workshop mit Professoren, anderen Mitarbeitern und Studierenden des FB2 der HWR Berlin diskutiert. Implikationen für die betriebliche Praxis, aber auch für die Ausrichtung des Studiums wurden erörtert.

4. Resultate

Praxis-Theorie-Verzahnung

Die Basisdaten aus der Unternehmensbefragung machen erkennbar, dass der Praxis-Theorie-Verzahnung deutliche Aufmerksamkeit

seitens der Ausbildungspartner geschenkt wird, vgl. Abbildung 2. Darin bildet die numerische Skala die semantische Skala der Umfrage so ab, dass die höchsten Werte die vollkommene Zustimmung markieren (würden).

Die Korrelationsanalyse zwischen den Angaben der Unternehmen zur Praxis-Theorie-Verzahnung und den Aussagen der Studierenden zum Wissensteilungsverhalten zeigt keinen signifikanten Zusammenhang (siehe Abbildung 3). Die angegebenen Werte beschreiben den Korrelationskoeffizienten r , wobei gemäß der Empfehlung von Cohen (1988 und 1992, in Field 2009, S. 57) ein kleiner Effekt mit $r = .10$, ein mittlerer mit $r = .30$ und ein großer Effekt mit $r = .50$ beziffert wird. Signifikanz wird im Folgenden durch Sternchen repräsentiert: * steht für ein Signifikanzniveau von $p=0.05$ (also eine 95% Sicherheit, dass die statistischen Ergebnisse nicht auf Zufall beruhen) und ** für $p=0.01$ (99% Sicherheit). Keine symbolische Repräsentation eines Signifikanzniveaus bedeutet – wie in diesem Fall (Abbildung 3) –, dass keine signifikanten Korrelationen feststellbar sind.

Aus der Befragung der Studierenden ergeben sich hingegen signifikante Verbindungen ($*p<0.05$, $**p<0.01$, vgl. Abbildung 4). So zeigen Studierende, die an einem Praxistransferprojekt arbeiten, welches ein reales Anliegen im Unternehmen behandelt, ein höheres Wissensteilungsverhalten. Gleiches gilt, wenn die Zwischenstände im Unternehmen diskutiert werden, dem Projekt eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt wird und es einen klaren Bezug der praktischen Tätigkeiten zu Vorlesungsinhalten gibt. Die Diskrepanz der Ergebnisse aus der Unternehmens- und der Studierendenbefragung weisen darauf hin, dass die Wahrnehmung der Bedeutung der Praxis-Theorie-Verzahnung für das Wissensteilungsverhalten zwischen Unternehmensvertretern und Studierenden differiert.

Damit lassen sich die Hypothesen 1 a, b und c bestätigen, allerdings mit der Einschränkung, dass sich diese Einsichten lediglich auf die Ergebnisse der Studierendenbefragung stützen.

Abbildung 2: Antworten der Unternehmenspartner zur Praxis-Theorie-Verzahnung

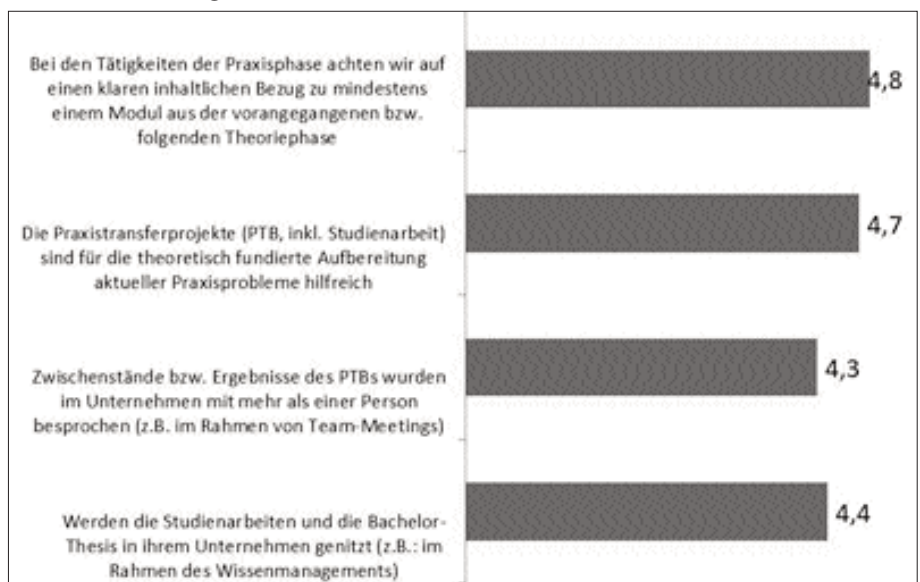


Abbildung 3: Korrelationen Praxis-Theorie-Verzahnung mit Wissensteilungsverhalten gemäß der Unternehmensangaben

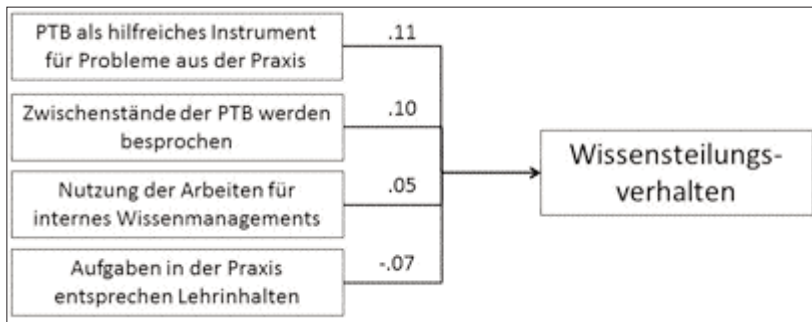


Abbildung 4: Korrelationen Praxis-Theorie Verzahnung mit Wissensteilungsverhalten gemäß der Studierendenangaben

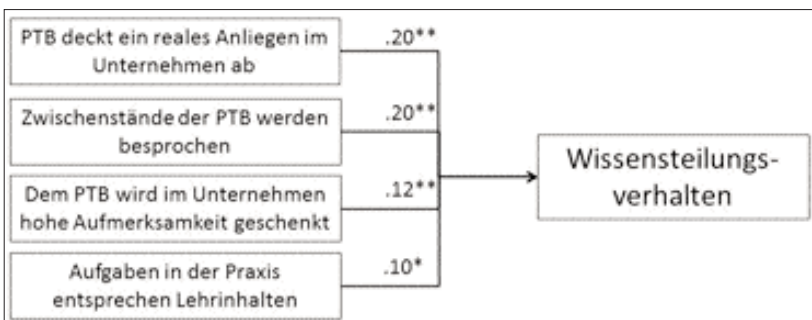
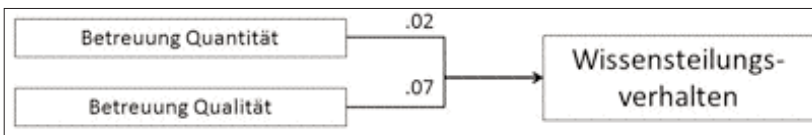


Abbildung 5: Korrelation Betreuung der Praxistransferprojekte mit Studierendenangaben



Die zweite untersuchte Hypothese betrifft die Betreuung der PTBs durch Hochschulvertreter. Die Korrelation zwischen der Quantität der Betreuung (Erreichbarkeit der Dozenten) sowie der Qualität der Hilfe zeigt keine signifikante Korrelation mit dem Wissensteilungsverhalten im Unternehmen, vgl. Abbildung 5.

Hypothese 2 kann somit nicht bestätigt werden. In der Studie findet sich kein empirischer Beweis für einen Zusammenhang zwischen der Quantität und Qualität der in Anspruch genommenen akademischen Unterstützung und dem arbeitsbezogenen Wissensteilungsverhalten der Studierenden.

Kenntnisse & Fähigkeiten

Aus den vorhergehenden Analysen geht hervor, dass die organisatorischen Faktoren der Praxis-Theorie-Verzahnung nur bedingt das Wissensteilungsverhalten der Studierenden erklären können. Entsprechend Hypothese 3 wurden in der Auswertung die Korrelationen der Kenntnisse und Fähigkeiten mit dem Wissensteilungsverhalten ermittelt.

In einem ersten Schritt wurden mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse die 20 gemessenen Kenntnisse und Fähigkeiten in 6 Clustern zusammengefasst. Der methodische Ansatz folgt den Empfehlungen von Field (2009, S. 639ff). Nach dem Screenshot liegt das Optimum bei sechs verschiedenen Faktoren. Die im Varimax Verfah-

ren rotierte Komponentenmatrix zeigt getrennte Faktorladungen über der Schwelle von .550 für alle Faktoren, sodass eine eindeutige Zuordnung erfolgen kann. Die Benennung erfolgte nach Diskussion und Sichtung weiterer Literaturquellen (u.a. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2009). Abbildung 6 zeigt die sechs Faktoren inklusive ihrer Bestandteile.

Für die weitere Analyse wurden anschließend die Mittelwerte der einzelnen Faktoren gebildet. Die Korrelationsanalyse zeigt starke und signifikante Korrelationen der einzelnen Faktoren mit dem Wissensteilungsverhalten der Studierenden. Insbesondere die Methodenkompetenz, also die Fähigkeiten zum selbstständigen Arbeiten, zur Problemlösungsfähigkeit, zur Organisationsfähigkeit und zur Konfliktlösung in der Gruppe, sind stark mit dem Wissensteilungsverhalten am Arbeitsplatz verbunden, vgl. Abbildung 7.

Damit kann Hypothese 3 bestätigt werden. In der Tat sind bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse der Studierenden mit ihrem Wissensteilungsverhalten verbunden. Stärker ausgeprägte Methodenkompetenzen, eine bessere Kommunikation, vertieftes Wissen, ein starkes Führungsverhalten, eine erhöhte Psychomotorik und ausgeprägte PC Kenntnisse resultieren in einem erhöhten Wissensteilungsverhalten.

Die Korrelationsanalysen haben gezeigt, dass vor allem die persönlichen Kompetenzen der Studierenden mit dem individuel-

len Wissensteilungsverhalten verbunden sind. Um konkrete Handlungsempfehlungen geben zu können, ist es wichtig nicht nur die einzelnen Korrelationen der Kompetenzen zu analysieren, sondern auch deren relative Wichtigkeit. Ein geeignetes Analyseverfahren hierfür ist die multiple Regression, da alle Faktoren gleichzeitig berücksichtigt werden und die Einflussstärken einzelner Faktoren somit im Gesamtkontext betrachtet werden können.

Für die multiple Regression wurden sowohl die sechs Kompetenzfaktoren, als auch die Angaben zur Praxis-Theorie-Verzahnung der Studierenden berücksichtigt. Das Modell mit allen Einflussfaktoren zeigt ein signifikantes R² von .28**, was bedeutet, dass rund 28% der Varianz des Wissensteilungsverhaltens durch die individuellen Kompetenzen und die Praxis-Theorie-Verzahnung erklärbar sind. Weiterhin ist aus Tabelle 3 zu erkennen, dass Methodenkompetenz am stärksten mit dem Wissensteilungsverhalten korreliert, gefolgt von Psychomotorik sowie Kommunikation und Ausdruck.

4. Diskussion

Aus den bestätigten Hypothesen zur Praxis-Theorie Verzahnung lassen sich folgende, konkrete Handlungsempfehlungen ableiten.

Abbildung 6: Resultate der explorativen Faktorenanalyse zur Clustering der Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden



- Praxistransferprojekte sollten ein konkretes Anliegen im Unternehmen abdecken. Wenn die Studierenden ein im Unternehmen wichtiges Thema bearbeiten, zeigen sie ein verstärktes Wissensteilungsverhalten. Vermutlich liegt dies an dem unternehmensseitigem Interesse und der Motivierung, gewonnene Einsichten und erarbeitete Verbesserungsvorschläge einzubringen. Die Hochschule kann die Studierenden für die Wichtigkeit der Themenwahl sensibilisieren. Zudem sollte bei der Themeneinreichung der für die jeweilige Praxisphase verantwortliche Unternehmensvertreter kontaktiert werden.
- Diskussionen von Zwischenständen des PTB innerhalb des Unternehmens erhöhen das Wissensteilungsverhalten. Ein regelmäßiger Austausch im Unternehmen über das Projekt, z.B. im Rahmen von Jour Fixe oder Teambesprechungen intensiviert die Kommunikation zwischen dem Studierenden und den Mitarbeitern der Praxisphase. An dieser Stelle kann der betreuende Dozent der Hochschule den Studierenden ermutigen Einsichten und Protokolle solcher Meetings mit in die Dokumentation der Arbeit aufzunehmen. Damit kann gewährleistet werden, dass der Student sein Projekt aktiv im Arbeitsumfeld anspricht und nicht losgelöst von den Erfahrungen der Praxisphase bearbeitet.

Abbildung 7: Korrelation der Kompetenzfaktoren mit dem Wissensteilungsverhalten der Studierenden

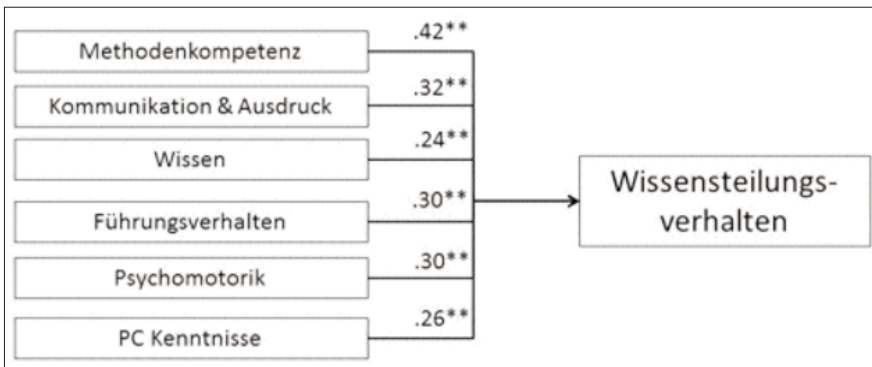


Tabelle 3:

Resultate der Regressionsanalyse	
	Beta
Methodenkompetenz	.27**
Kommunikation und Ausdruck	.14*
Wissen	-.05
Führungsverhalten	.05
Psychomotorik	.17**
PC Kenntnisse	.10
Modulbezug des PTB	.01
Reales Anliegen des PTB	.10
Zwischenstände erörtert	.06
Aufmerksamkeit im Untern.	.04

- Die Übereinstimmung von theoretischen Inhalten und praktischen Tätigkeiten muss konsequent angestrebt werden. Ein Wissenstransfer ist erst möglich, wenn der Student die in der Praxis gewonnen Erfahrungen mit den an der Hochschule vermittelten theoretischen Kenntnissen verbinden kann. Insbesondere in den Praxistransferprojekten ist eine Kongruenz wichtig. Da auch die Unternehmensseite nur vom Wissensschatz der Studierenden profitieren kann, wenn die Aufgabenfelder dem erlangten Wissen entsprechen, sollte dieses Thema im Dialog zwischen Hochschule und Unternehmensvertretern angesprochen werden. Neben dem Rahmenausbildungsplan müssen Wege gefunden werden, die enge Verzahnung von Praxis und Theorie weiterhin zu verbessern.
- Der Förderung von Selbständigem Arbeiten, Problemlösungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit und Konfliktlösung in der Gruppe kommt eine hohe Priorität zu. Zur Förderung der Kenntnisse und Fähigkeiten, die das Wissensteilungsverhalten positiv beeinflussen können, verfolgt der FB2 bisher folgende Ansätze: Methodenkompetenzen und Sozialkompetenzen werden nicht nur implizit in den Fachmodulen sondern explizit im

Rahmen von eigenen Modulen mit entsprechenden Leistungsnachweisen erarbeitet. Projektarbeiten gibt es zudem nicht nur im Rahmen des PTBs sondern auch in zahlreichen anderen Modulen des Theoriestudiums. Hierbei liegt jedoch die Wahl eines Projektes (bzw. einer Seminararbeit in Projektform) als Methodik für die Lehre in der Entscheidung des jeweiligen Dozenten, sofern die Modulbeschreibung diese Auswahl grundsätzlich ermöglicht. Hier könnte eine verbindliche Definition von Projektarbeiten als Prüfungsleistung in den Modulbeschreibungen der Studiengänge den Erwerb von Methodenkompetenz unterstützen.

Im speziellen Fall des Dualen Studiums liegt die Förderung der Entwicklung von Methodenkompetenz seitens der Studierenden jedoch nicht allein in der Verantwortung der Hochschule: die Unternehmenspartner haben in den Praxisphasen ebenfalls die Möglichkeit und die Aufgabe diese Entwicklung zu stimulieren, durch geeignete Einsatzplanung und -betreuung der Studierenden (Pelzeter/Quilisch, 2011).

Abschließend ist noch zu klären, inwiefern die dargestellten Untersuchungsergebnisse auch auf Hochschulen ohne Duales Studienkonzept übertragbar sind. Zwar gibt es dort keine entsprechende Regelmäßigkeit des Wechsels zwischen Theorie und Praxis, aber die freiwilligen und verpflichtenden Praktika entsprechen im Prinzip genau den Praxisphasen der Untersuchung. Auch dort ist ein Wissenstransfer erwünscht. Die Empfehlungen zur Themenwahl und zur Projektbetreuung seitens der Unternehmen gelten analog, ebenso wie die Notwendigkeit die Studierenden hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zum Selbständigen Arbeiten, zur Problemlösungs- und Organisationsfähigkeit sowie zur Konfliktlösung in der Gruppe zu fördern.

Als Ergebnis dieser Studie stellen sich jedoch auch neue Forschungsfragen: so wäre es hilfreich, wenn die Einflussfaktoren auf die Qualität des transferierten Wissens erkennbar gemacht würden. Zudem wäre der Transfer vom Unternehmen via Studierende in die Hochschule hinsichtlich Qualität und Quantität sowie möglicher Erfolgsfaktoren ein ergiebiges Forschungsthema.

5. Fazit

Ziel der Untersuchung war die Ermittlung von Faktoren, die das Wissensteilungsverhalten von Studierenden während ihrer Praxiseinsätze im Rahmen des Dualen Studiums an der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) in Berlin beeinflussen. Drei mögliche Einflussfaktoren wurden analysiert: die Qualität der Praxis-Theorie-Verzahnung, die Qualität und Quantität der akademischen Betreuung von Projekten während der Praxisphase sowie die Ausprägung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden. Dazu wurden sowohl Studierende als auch Vertreter der Ausbildungspartner am Fachbereich Duales Studium (FB2) schriftlich befragt.

Eine Korrelationsanalyse der beiden Befragungsergebnisse zeigt für die Qualität der Praxis-Theorie-Verzahnung einen „kleinen“ Effekt: ca. 20% der Intensität des Wissensteilungsverhaltens vom Studierenden während

der Praxisphasen sind auf Aktivitäten der Unternehmen zurückzuführen. Speziell durch das Stellen einer Projektaufgabe, die ein reales Anliegen des Unternehmens anspricht, sowie durch die Erörterung von Zwischenständen des Projektes innerhalb des Unternehmens kann das Wissensteilungsverhalten von Studierenden gefördert werden. Hinsichtlich der akademischen Betreuung von Praxistransfer-Projekten ist jedoch kein Effekt auf das Wissensteilungsverhalten nachweisbar.

Zur Untersuchung des Einflusses von Kenntnissen und Fähigkeiten der Studierenden auf die Intensität ihres Wissensteilungsverhaltens wurden die ca. 20 in Studiengangsbefragungen erhobenen Einzelkompetenzen auf der Basis einer explorativen Faktorenanalyse zu folgenden 6 Faktoren gebündelt: Methodenkompetenz, Kommunikation und Ausdruck, Wissen, Führungsverhalten, Psychomotorik und PC-Kenntnisse. Die Ausprägung der Kompetenzen – gemäß Selbsteinschätzung der Studierenden – korreliert mit einem erhöhten Aktivitätsgrad bei der Wissensteilung im Unternehmen in signifikanter Weise und mit einem mittleren Effekt ($r = .24$ bis $.42$). Den höchsten Effekt mit $r = .42$ haben die zur Methodenkompetenz gebündelten Fähigkeiten: Selbständiges Arbeiten, Problemlösungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit und Konfliktlösung in der Gruppe.

Am FB2 der HWR leitet man daraus die Notwendigkeit ab, während der Studienphasen Module und Lehrmethoden, die Methodenkompetenz gezielt fördern, weiter zu intensivieren. Den Unternehmenspartnern wird empfohlen, die Praxistransfer-Projekte während der Praxisphasen inhaltlich und methodisch gut in das Unternehmen zu integrieren.

Für die bildungspolitische Debatte um die „Reform der Bologna-Reform“ ist aus diesen Ergebnissen die These ableitbar, dass die Ausprägung von Methodenkompetenzen seitens der Studierenden weiter in das Zentrum der Studienziele gerückt werden muss, evtl. sogar zu Lasten der detaillierten Wissensvermittlung. Hier ist eine kontroverse Diskussion zu erwarten.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. (2009):* Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.
- Blume, L./Fromm, O. (2000):* Wissenstransfer zwischen Universitäten und regionaler Wirtschaft: Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Universität Gesamthochschule Kassel. Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, (1), S. 109-123.
- Bortz, J./Döring, N. (2006):* Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4., überarb. Aufl.). Berlin.
- Cabrera, Á./Collins, W. C./Salgado, J. F. (2006):* Determinants of individual engagement in knowledge sharing. The International Journal of Human Resource Management, Vol. 17/No. 2, pp. 245-264.
- De Long, D.W./Fahey, L. (2000):* Diagnosing cultural barriers to knowledge management. The Academy of Management Executive, Vol. 14/No. 4, pp. 113-127.
- Field, A. (2009):* Discovering Statistics Using SPSS. Dritte Edition. SAGE Publications.
- Hansen, S./Avital, M. (2005):* "Share and Share Alike: The Social and Technological Influences on Knowledge Sharing Behavior," Case Western Reserve University, USA. Sprouts: Working Papers on Information Systems, Vol. 5/No. 13.
- Hoffmann, A. (2009):* Entwicklung eines Ordnungsrahmens zur Analyse von intraorganisationalem Wissenstransfer.
- INCHER Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (2012):* Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB), Musterfragebogen der Alumnibefragung 2010, http://www.uni-kassel.de/wz1/absolventen/FB_MASTER_JG08_W1.pdf, abgerufen am 17.08.2012.

- Kelloway, E. K. (2000): Knowledge work as organizational behavior. Queen's School of Business Framework Paper, (April), 1-25.
- Kotrubicz, H. (2008): Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen im beruflichen Kontext.
- Krauter, M./Kreitmeier, I. (2000): Auf der Suche nach dem Weg zum wissenden Unternehmen. In: Götz, K. (Hg.): Wissensmanagement – Zwischen Wissen und Nichtwissen. 3., verbesserte Auflage. München, S. 71-81
- Pelzeter, A. (2008): Duales Studium für Facility Manager – Studierende forschen für ihr Unternehmen – Beispiel Umweltmanagement – System (UMS) an der FHW Berlin", In: Facility Management 5/2008, S. 42-45.
- Pelzeter, A./Quilisch, A. (2011): Stakeholderdialog – ein Baustein im QM für die Lehre", In: Das Hochschulwesen, 2/2011, S. 22-29.
- Teh, P./Chong, C./Yong, C.-C./Yew, S.-Y. (2010): Internet self-efficacy, computer self-efficacy and cultural factors on knowledge sharing behavior. African Journal of Business Management, Vol. 4/No. 18, 4086-4095.
- Wang, S./Noe, R.A. (2010): Human Resource Management Review Knowledge sharing?: A review and directions for future research. Human Resource Management Review, Vol. 20/No. 2, pp. 115-131. doi:10.1016/j.hrmr.2009.10.001
- Yi, J. (2009): A measure of knowledge sharing behavior: scale development and validation. Knowledge Management Research & Practice, Vol. 7/No. 1, pp. 65-81.

■ **Dr. Andrea Pelzeter**, Professorin für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Facility Management, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin,
E-Mail: andrea.pelzeter@hwr-berlin.de

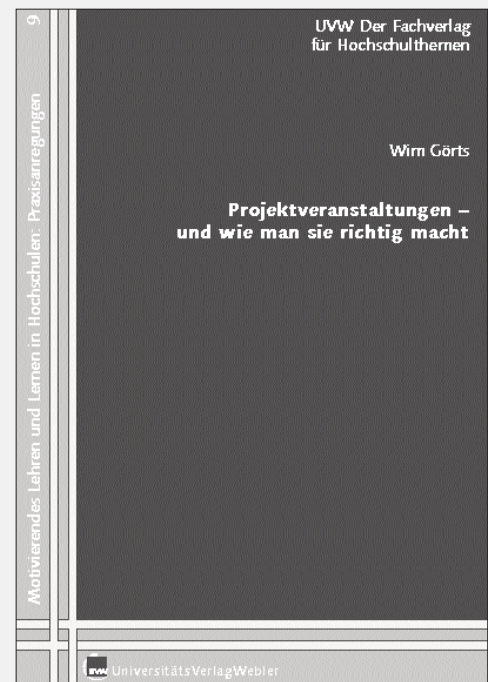
■ **Philip Schmidt**, M.Sc., Innovation Management, forscht an der HWR zum Thema Wissenstransfer, derzeit Unternehmensberater, E-Mail: mr.philip.schmidt@googlemail.com

Wim Görts

Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.

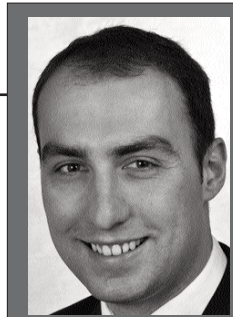


ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,
138 Seiten, 19,80 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Karl-Heinz Gerholz & Katrin B. Klingsieck

Employability und Prokrastination aus einer hochschuldidaktischen Perspektive



Karl-Heinz
Gerholz



Katrin B.
Klingsieck

In higher education research and practice, a variety of approaches are discussed concerning the aspects of employability and its implementation at universities. One common objective of these approaches is to prepare students for future professional situations. This implies that students are willing to transfer their skills and abilities into specific actions. At this point, procrastination research can provide important information on reasons why the implementation of intended actions is postponed. This research defines employability as a scientifically-based professional competence. Against this background, significant results from procrastination research are reflected. By combining both perspectives, practical implications for didactics in higher education encouraging the professional competence of students are developed and discussed.

Zum Aspekt Employability und deren Förderung in der universitären Bildung sind im Hochschuldiskurs unterschiedliche Zugänge zu verzeichnen. Ein gemeinsames Ziel ist es, Studierende für die Bewältigung zukünftiger Handlungssituationen zu befähigen. Dazu zählt auch, dass Studierende gewillt sind, ihre Fähigkeiten in konkrete Handlungen umzusetzen. An dieser Stelle setzt die Prokrastinationsforschung an, die Hinweise liefert, warum intendierte Handlungen verzögert in die Tat umgesetzt werden. Ausgehend von der Konkretisierung des Konstruktes Employability i.S.v. wissenschaftlich basierter Handlungskompetenz werden diese Hinweise aufgearbeitet. Anschließend werden hochschuldidaktische Implikationen für die universitäre Lehre abgeleitet, die die Handlungskompetenz bei Studierenden stärker fördern soll.

1. Hinführung

Im Mittelpunkt des Diskurses um den Bologna-Prozesses und dessen Implikationen für die Hochschulbildung steht häufig der Aspekt der Förderung einer sog. Employability – Beschäftigungsfähigkeit – bei den Studierenden (vgl. u.a. Kehm/Teichler 2006, Bologna-Erklärung 1999). Dies stellt zunächst eine Akzentverschiebung hinsichtlich des Leitziels universitärer Bildung dar: Der Blick geht auf die Wirkung des Studiums und die Erfordernisse der zukünftigen Tätigkeits- bzw. Handlungsfelder von Studierenden (vgl. Dilger/Gerholz/Sloane 2008, S. 94).

Employability ist dabei aber nicht verkürzend auf die Vorbereitung von Studierenden auf betriebliche Tätigkeitsbereiche zu betrachten, sondern vielmehr als eine Kontur zu sehen, bei der unterschiedliche (zukünftige)

Handlungsfelder zu berücksichtigen sind (vgl. Abschnitt 2). Deren Bewältigung setzt eine Handlungsfähigkeit voraus, die bei Studierenden zu fördern ist. Das aktuelle und zukünftige Handeln in Lebenssituationen von Studierenden stellt somit eine zentrale Gestaltungsaufgabe universitärer Bildung dar. Dabei wurde u.E. im Diskurs bisher weniger betrachtet, welche Faktoren bei der konkreten Umsetzung von Handlungen von Relevanz sind. Ein wichtiger Faktor ist dabei die Selbstregulation und damit auch, negativ betrachtet, die Selbstregulationsdefizite. In der Prokrastinationsforschung, als Forschung zu einem weitverbreiteten Selbstregulationsdefizit, geht es um die Frage, warum Akteure in Situationen Intentionen – als konstitutives Merkmal von Handeln (vgl. Gerholz 2010, S. 105ff.) – verzögert (oder gar nicht) in konkrete Handlungen umsetzen.

Employability und Prokrastination werden somit in diesem Beitrag vor dem Hintergrund universitärer Bildung rekonstruiert: Auf welche Handlungssituationen sollen Studierende vorbereitet werden? Welche situativen und persönlichen Faktoren führen dazu, dass sie in diesen Situationen erfolgreich handeln? Was sind die Gründe, weshalb sich in bestimmten Situationen kein aktives Handeln einstellt? Und welche Maßnahmen können ergriffen werden, damit Intentionen auch in konkrete Handlungen münden? Zielstellung ist es, auf Basis der Ergebnisse des Employability- und Prokrastinationsdiskurses ein Rahmenkonzept für hochschuldidaktische Gestaltungslinien zur Förderung einer Handlungsfähigkeit bei Studierenden aufzuzeigen, welches jeweils für die unterschiedlichen Studiengangskontexte zu konkretisieren wäre. Dabei soll zunächst in Abschnitt 2 das Konstrukt Employability vor dem Hintergrund der aktuellen und zukünftigen Handlungssituationen der Studieren-

den konkretisiert werden. Darauf basierend soll auf der Grundlage empirischer Ergebnisse der Prokrastinationsforschung aufgezeigt werden, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten auftreten, um Intentionen auch in konkrete Handlungen umzusetzen (Abschnitt 3). Die Strukturierung dieser Ergebnisse stellt die Grundlage dar, um hochschuldidaktische Orientierungen zu erarbeiten, denen ein Gestaltungspotential zur Förderung einer Handlungsfähigkeit und Selbstregulation bei Studierenden innewohnt (Abschnitt 4).

2. Förderung von Lern- und Handlungsfähigkeit in Bachelor-Studiengängen¹

2.1 Employability zwischen politischer Programmatik und universitärer Konkretisierung

Im Zuge des Bologna-Prozess und der Einführung konsekutiver Studiengänge verschiebt sich der Schwerpunkt universitärer Bildung stärker in Richtung der Förderung einer Employability – Beschäftigungsfähigkeit – der Studierenden. Studienprozesse sollen sich stärker an den zukünftigen Beschäftigungsaussichten orientieren (vgl. Kehm/Teichler 2006, S. 58; Schomburg/Teichler 2007, S. 27). International wird von einer sog. ‚Workplace-Orientierung‘ gesprochen (vgl. Tennant/McMullen/Kaczynski 2010, S. 111ff.). Auch in den Ordnungsgrundlagen spiegelt sich diese Zielsetzung wider: So verankert die KMK (Kultusministerkonferenz) den Bachelor als ersten berufsqualifizierenden Abschluss, der in Orientierung an der Bologna-Erklärung für den europäischen Arbeitsmarkt qualifizieren soll (vgl. KMK 2003, S. 2). Die Förderung einer Employability kann als eine politische Programmatik gesehen werden, die auf Ebene der Universität und der einzelnen Studiengänge zu konkretisieren ist. Dabei gilt es, eine Passung des Konstruktes Employability vor dem Hintergrund der zukünftigen Handlungsfelder von Bachelor-Studierenden (vgl. Dilger/Gerholz/Sloane 2008, S. 83) und dem Bildungsziel von Studiengängen – das traditionell vielschichtig ist – herzustellen. Darüber bestimmt sich nicht zuletzt, welche Kompetenzentwicklungsprozesse bei den Studierenden gefördert werden sollen.

Im Hochschuldiskurs können unterschiedliche Zugänge zur Konkretisierung von Employability festgehalten werden. Einerseits geht es um die zukünftigen Beschäftigungssituationen der Studierenden, was den Verwertungsaspekt eines Studiums auf dem Arbeitsmarkt in den Fokus rückt (vgl. dazu Georg/Sattel 1995). Andererseits ist die Vorbereitung der Studierenden auf die Bewältigung von Transitionen – Übergängen – in der Erwerbsbiographie in den Blick zu nehmen. Employability wird dabei als die aktive Gestaltung unterschiedlicher Lebensphasen modelliert (vgl. dazu Hillage/Pollard 1998). Dies zielt auch darauf, dass Studierende befähigt werden, sich an aktuelle Entwicklungen im Beschäftigungssystem anzupassen (vgl. Kraus 2007, S. 239ff.). Darüber hinaus nimmt der universitäre Bildungsauftrag den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung auf. Zielsetzung eines Studiums ist es, eine akademisch-wissenschaftlich fundierte Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (vgl. Spoun/Wunderlich 2005, S. 22ff.; Euler 2005, S. 264).

Das Leitziel von Bachelor-Studiengängen vor dem Hintergrund des Employability-Diskurses ist die Förderung einer wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz. Es geht darum, Studierende zu befähigen, in zukünftigen Handlungssituationen² Probleme zu erkennen und diese adäquat sowie unter Verwendung wissenschaftlicher Konzepte und Verfahren zu bewältigen (vgl. Gerholz/Sloane 2011, S. 4f.; Buschfeld/Dilger/Lilienthal 2010, S. 68).³ Diese Handlungssituationen repräsentieren dabei nicht nur die Bewältigung von konkreten Arbeitsaufgaben, die für ein berufliches Handlungsfeld kennzeichnend sind, sondern auch die Transitionen in Lebensläufen und die Persönlichkeitsentwicklung sind zu berücksichtigen. Den zukünftigen Handlungssituationen wohnt eine eigene Logik inne, zu deren Gestaltung Studierende Verantwortung übernehmen müssen, indem sie fähig sind, eigenverantwortlich und selbstreguliert zu handeln. Der Selbstregulation, als dem zielgerichteten Selbstmanagement von Handeln, kommt dabei eine prominente Rolle zu.

2.2 Lern- und Handlungsfähigkeit im Studium

Neben dem Bezug auf zukünftige Lebenssituationen der Studierenden, ist die Selbststeuerung des (Lern)Handelns im Studium in den Blick zu nehmen. Lernen stellt einen Handlungsprozess der Studierenden dar. Universitäre Lernumgebungen zeichnen sich dabei im Vergleich zu anderen institutionell organisierten Lernprozessen wie in Schulen durch größere Freiheitsgrade und Selbstbestimmung, aber auch höhere Komplexität aus (vgl. u.a. Strebblow/Schiefele 2006, S. 353). Studierende sind somit angehalten, ihr Lernhandeln aktiv, eigenverantwortlich und selbstreguliert zu gestalten (vgl. Gerholz 2012, S. 61ff.). Das aktuelle Bild zeigt jedoch, dass Studierende häufig eine stärker rezeptive und wissensvermittelnde Lernhaltung einnehmen (vgl. dazu u.a. Euler 2005, S. 258) und die aktive Regulation des Lernhandelns als herausfordernd – und z.T. als Überforderung – wahrnehmen. Laut dem aktuellen 11. Studierenden survey sieht die Mehrheit der Studierenden für sich Verbesserungsmöglichkeiten in der eigenen Lernorganisation. Vor allem Bachelor-Studierende konstatieren einen Anstieg der Leistungsanforderungen, was sich u.a. durch eine höhere Stoffmenge und Prüfungsdichte äußert (vgl. Bargel et al. 2011, S. 19ff.). Die subjektiv wahrgenommenen Anforderungen im Studium spiegeln aber nicht die tatsächliche Belastung wider, wie in der ZEITLast-Studie festgestellt wurde. Insbesondere mit der Gestaltung der

¹ Unsere Ausführungen möchten den Fokus auf Bachelor-Studiengänge als erste berufsqualifizierende Abschlüsse im Rahmen konsekutiver Studienstrukturen legen. Dies bedeutet nicht, dass die Ausführungen nicht auch für Master-Studiengänge gelten, allerdings liegt bei letzteren eine andere Akzentuierung vor, die z.T. stärker forschungsorientiert ist.

² Diese Handlungssituationen können vielmehr durch wissensintensive Tätigkeiten beschrieben werden (vgl. dazu Willke 1998, S. 167 ff.), was nicht auf einen zur Bewältigung der Situationen erforderlichen Wissenskanon verweist, sondern darauf zielt, dass sich Handlungsanforderungen durch Komplexität, Nicht-Planbarkeit und Koordination auszeichnen (vgl. dazu u.a. North/Güldenbergs 2008, S. 26 ff.).

³ Dies verweist auf den Aspekt, dass zwar die zukünftigen Handlungssituationen den Bezugspunkt der Argumentation darstellen, aber ein wissenschaftliches Orientierungswissen bzw. die Entwicklung von Expertise bedeutsam ist, um die Handlungsanforderungen in der (zukünftigen) Situation auch zu bewerkstelligen.

Selbstlernphasen sind Studierende überfordert. Als Gründe identifizieren die Autoren dabei u.a. wenig konkrete Arbeitsaufträge und Lernaufgaben, keine Begleitung und Rückmeldephasen während der Selbstlernphasen (vgl. Metzger, Schulmeister/Martens 2011, S. 4ff.; Metzger/Schulmeister 2011, S. 68ff.). Quer gelesen zeigt sich, dass in der universitären Bildung auch die Handlungsfähigkeit der Studierenden, bezogen auf die Selbstregulation der eigenen Lernprozesse, in den Blick zu nehmen ist. Daher geht es im Studium darum, Studierende in ihrem Studienprozess zu unterstützen und sie zu befähigen, das eigene Lernen intentional zu steuern.

2.3 Zwischenfazit 1

Die Handlungsfähigkeit der Studierenden stellt sowohl Voraussetzung als auch Zielsetzung universitärer Bildung dar. Voraussetzung in diesem Sinne heißt, dass Studierende befähigt werden, ihr eigenes Lernhandeln im Studium aktiv selbst zu regulieren. Zielsetzung meint, dass die Studierenden auf die Gestaltung von zukünftigen Lebenssituationen vorbereitet werden. Wir modellieren damit das Konstrukt Employability aus einer Handlungsperspektive. Vor diesem Hintergrund sollen Studierende befähigt werden, aktuelle Handlungssituationen des Studiums und zukünftige Lebenssituationen selbstreguliert zu bewältigen. Ein Aspekt stellt dabei dar, warum Studierende intendierte Handlungen z.T. nur verzögert umsetzen – das Phänomen der Prokrastination.

3. Prokrastination

3.1 Prokrastination – dysfunktionales Aufschieben

Prokrastination bezeichnet „das freiwillige Aufschieben von intendierten, notwendigen oder persönlich wichtigen Tätigkeiten trotz des Wissens um potentiell negative Konsequenzen, welche die positiven Konsequenzen des Aufschubs übertreffen könnten“ (vgl. Jorke 2011, S. 10; Steel 2007, S. 66). Diese Definition spiegelt das sowohl in der Alltagssprache suggerierte als auch in der Forschung verbreitete Verständnis von Prokrastination als dysfunktionalem Handlungsphänomen wider. Diese Dysfunktionalität findet ferner Ausdruck in der großen Anzahl an Selbsthilfebüchern (z.B. Rückert 2011). Begründet ist der dysfunktionale Charakter in den negativen Konsequenzen von Prokrastination. Hierzu können u.a. Stress (z.B. Tice/Baumeister 1997), Prüfungsangst (z.B. Lay/Schouwenburg 1993) und schlechtere Leistungen im Studium (Tice/Baumeister 1997) sowie die Beeinträchtigung der Gesundheit (z.B. Sirois 2004; Tice/Baumeister 1997) gezählt werden. Prokrastination ist weit verbreitet, wie in den Prävalenzraten von bis zu 20% in der allgemeinen Bevölkerung (Ferrari/O'Callaghan/Newbegin 2005) und 50-75% unter Studierenden (Day/Mensink/O'Sullivan 2000; Solomon/Rothblum 1984) deutlich wird. Akademische Prokrastination als die Prokrastination von studiumsrelevanten Tätigkeiten kann bis zu einem Drittel der Tagesaktivitäten einnehmen (Pychyl/Lee/Thibodeau/Blunt 2000). Im Licht dieser täglichen Präsenz sowie den durchaus alarmierenden Konsequenzen von akademischer Prokrastination verwundert es nicht, dass Prokrastination als Hindernis zum Studienerfolg verstanden wird.

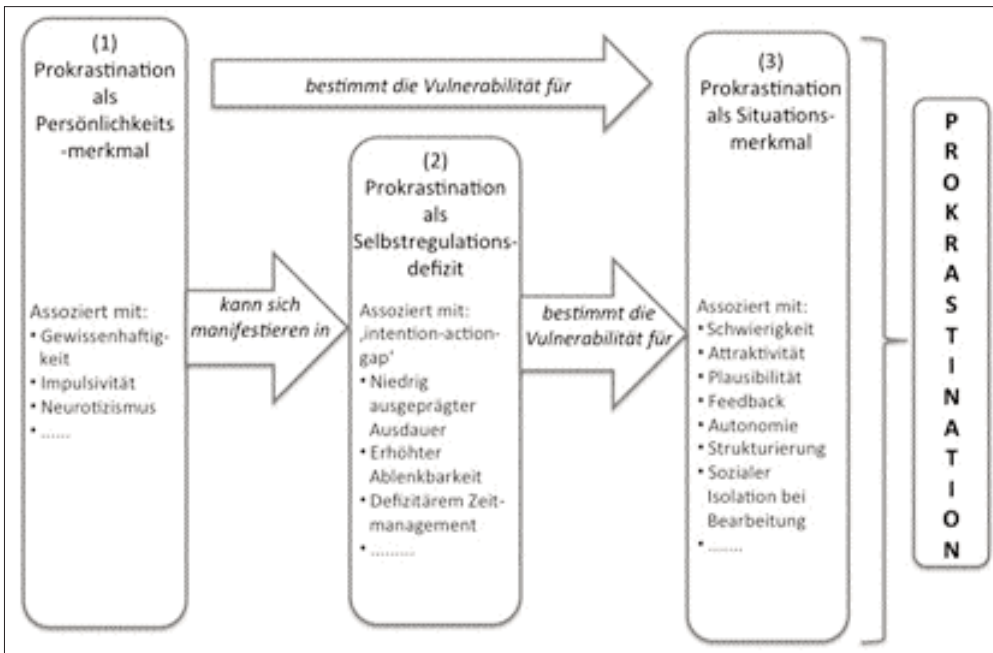
3.2 Prokrastination – Stand der Forschung

Der Fokus der Prokrastinationsforschung liegt auf der akademischen Prokrastination, der Prokrastination von studiumsrelevanten Tätigkeiten. Seit ca. 40 Jahren entsteht ein stetig wachsender Bestand an vielfältigen Studien, auf den im Rahmen dieses Beitrags nur cursorisch eingegangen werden kann.

Studien zeigen, dass Prokrastination auf der einen Seite als Persönlichkeitsmerkmal verstanden werden kann (vgl. van Eerde 2003), welche u.a. mit niedriger Gewissenhaftigkeit, erhöhtem Neurotizismus im Sinne einer emotionalen Instabilität und erhöhter Impulsivität in Verbindung steht (vgl. Klingsieck/Fries 2012; Steel 2007). Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch Situations- und Aufgabenmerkmale, die Prokrastination begünstigen. Dazu zählen u.a. die Schwierigkeit und Attraktivität der Aufgabe (z.B. Ackermann/Gross 2005; Blunt/Pychyl 2000), die Plausibilität der Aufgabenstellung (Milgram/Dangour/Raviv 1992) sowie die Spezifität der Aufgabenformulierung (McCrea/Liberman/Trope/Sherman 2009). Einige Arbeiten untersuchen auch den Aufgabenkontext wie die Art des Feedbacks (häufigere Prokrastination bei keinem Feedback als bei Leistungsfeedback), das Ausmaß der Autonomie in der Aufgabenausführung (Ackermann/Gross 2005; Blunt/Pychyl 2000) sowie die Strukturierung der Aufgabe und die soziale Interaktion bei der Aufgabenausführung (Klingsieck/Grund/Schmid/Fries 2013). Es kann somit festgehalten werden, dass die Situations- und Aufgabenmerkmale Prokrastination begünstigen aber auch reduzieren können.

Ob in solchen die Prokrastination begünstigenden Situationen jedoch tatsächlich prokrastiniert wird, ist von der Höhe der jeweiligen Prokrastinationstendenz abhängig. Je höher diese persönliche Vulnerabilität (d.h. Anfälligkeit) für prokrastinationsgünstige Situationen ist, desto stärker wird das Prokrastinationspotential einer Situation ausgeschöpft. Die Prokrastinationstendenz drückt sich dabei häufig in einem Defizit der Selbstregulation aus (vgl. Wolters 2003). So weisen Personen mit hoher Prokrastinationstendenz vor allem Schwierigkeiten bei der Intentionimplementierung und -realisierung auf: In empirischen Studien zeigt sich, dass Prokrastinierer zwar dieselbe Menge an Handlungsintentionen wie Nicht-Prokrastinierer formulieren, jedoch sehr viel weniger in die Tat umsetzen (vgl. Dewitte/Lens 2000). Dieser Aspekt wird auch als ‚intention-action-gap‘ beschrieben (vgl. Steel 2007, S. 70). Im Detail gehen damit niedrig ausgeprägte Ausdauer und erhöhte Ablenkbarkeit (vgl. Dewitte/Schouwenburg 2002), defizitäres Zeitmanagement (z.B. Lay/Schouwenburg 1993) sowie wenig genutzte Lernstrategien (vgl. u.a. Wolters 2003) einher. Vor dem Hintergrund der hohen Anforderungen an selbstregulatorische Fähigkeiten, die eine vom lebenslangen Lernen und selbstbestimmten Arbeiten geprägte Arbeitswelt impliziert (vgl. Abschnitt 2), ist anzunehmen, dass nicht nur der Studienerfolg, sondern auch der Berufserfolg von einer hoch ausgeprägten Prokrastination negativ beeinflusst wird. Vereinzelt Untersuchungen von Prokrastination im Berufskontext konnten zeigen, dass der dysfunktionale Charakter dieses Handlungsphänomens sich auch dort zeigt (vgl. z.B. Hammer/Ferrari

Abbildung 1: Genese der Prokrastination



4. Hochschuldidaktische Implikationen

Employability und Prokrastination sind im Zusammenhang zu betrachten. Es geht um die Förderung einer Handlungsfähigkeit für aktuelle und zukünftige Lebenssituationen von den Studierenden. Hochschuldidaktisch gewendet gilt es, Lernumgebungen zu gestalten, die Prokrastination nachhaltig verhindern und selbstregulative Fähigkeiten stärken. Studierende sollen gefördert werden, die sog. 'intention-action-gaps' zu überwinden und ihr Handeln aktiv und selbstreguliert zu gestalten. Bei solchen hochschuldidaktischen Interventionen ist einerseits (1)

2002; Lonergan/Maher 2000). Eine wichtige Facette der Employability sind daher auf die Person abgestimmte Strategien zur effektiven und nachhaltigen Überwindung des 'intention-action-gap'.

3.3 Zwischenfazit 2

Prokrastination kann als facettenreiches Handlungsphänomen beschrieben werden. Dabei können auf Basis der empirischen Ergebnisse in einem ersten Zugang drei Perspektiven im Hinblick auf Prokrastination herausgeschält werden, die in der folgenden Abbildung 1 visualisiert sind. Zielstellung ist es dabei, die Genese von Prokrastinationsepisoden zu beschreiben.

Die Perspektive 'Prokrastination als Persönlichkeitsmerkmal' beschreibt die persönliche Prokrastinationstendenz, welche als solche mit Persönlichkeitseigenschaften wie Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus (emotionale Instabilität) und Impulsivität in Verbindung steht. Die persönliche Prokrastinationstendenz wiederum kann sich in einem Selbstregulationsdefizit manifestieren, welches u.a. mit niedrig ausgeprägter Ausdauer, erhöhter Ablenkbarkeit oder defizitärem Zeitmanagement assoziiert ist. Als dritte Perspektive ist die Situation und deren wahrgenommene Eigenschaften seitens des Individuums zu nennen. Gewisse Situationsmerkmale wie z.B. Schwierigkeit, Strukturiertheit und Attraktivität der Aufgaben können bei für Prokrastination anfälligen Personen zu Prokrastination führen. Somit stellen sowohl die persönliche Prokrastinationstendenz als auch das Selbstregulationsdefizit Vulnerabilitätsfaktoren für das situative Prokrastinationspotenzial dar. Die Ausprägung dieser beiden Faktoren legen demnach fest, in welchem Ausmaß das situative Prokrastinationspotenzial ausgeschöpft wird. Schlussendlich bestimmt das Zusammenspiel aus persönlichen, selbstregulatorischen und situativen Aspekten, ob eine Prokrastinationsepisode auftritt.

die Variante der Förderung und andererseits (2) die didaktische Konzeption der Fördermaßnahmen zu betrachten.

4.1 Varianten der Förderung

Die Förderung von selbstregulativen Fähigkeiten und somit die Verhinderung von Prokrastination kann direkt und indirekt verankert werden. Direkte Förderansätze bieten Studierenden in Form von Trainings explizit ein Repertoire zur selbstständigen Regulation des Handelns an (vgl. Nüesch 2006, S. 123ff.). In dieser Variante sind ausgehend von den Gründen für Prokrastination Trainingsmaßnahmen zu entwerfen, die Studierenden Strategien zur Überwindung des Aufschiebens von intendierten Vorhaben vermitteln (z.B. Grunschel/Patrzek/Klingsieck/Fries 2013). Zielstellung dieser direkten Fördermaßnahmen ist es, die Studierenden in die Lage zu versetzen, ihre Intentionen selbstreguliert auch in konkrete Handlungen umzusetzen (vgl. dazu Friedrich/Mandl 1999, S. 254ff.). Indirekte Förderansätze stellen die Gestaltung der Lernumgebung in den Mittelpunkt. Zielstellung ist es, innerhalb der universitären Lernumgebungen für Studierende Angebote bereitzustellen, die ihnen Möglichkeiten zur aktiven Selbstregulation eröffnen. Hierfür ist es bedeutsam, den Lernenden Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheitsgrade beim Lernhandeln einzuräumen und sie für die aktive Regulation des eigenen Lernprozesses zu motivieren (vgl. Gerholz 2012, S. 64f.). Dabei ist auch die Kollaboration zwischen den Lernenden bedeutsam, damit diese Gelegenheit haben, sich über die Strategien auszutauschen und zu verständigen (vgl. Boekaerts/Corno 2005, S. 220).

Vor dem Hintergrund der empirischen Untersuchungen lässt sich keine Präferenz hinsichtlich des direkten oder indirekten Förderansatzes feststellen (vgl. Lang/Pätzold 2006; Nüesch 2001, 2006) und meist wird eine Kombination beider Ansätze empfohlen. Eine zu starke Kon-

zentration auf direkte Förderansätze birgt die Gefahr, dass die erlernten Strategien von den Studierenden nicht innerhalb des zukünftigen (Lern-)Handelns umgesetzt werden können und somit der Entstehung von Prokrastinationsepisoden nicht entgegengewirkt werden kann. Es ist somit bedeutsam, Fördermaßnahmen möglichst innerhalb der situativen Settings zu verankern, in denen Prokrastination auftritt. Den Studierenden wird dadurch die Möglichkeit eröffnet, Strategien zur Verhinderung von Prokrastination im Kontext der situativen Bedingungen anzuwenden. Aus diesem Grund ist es u. E. erforderlich, die Förderung selbstregulativer Fähigkeiten in den konkreten universitären Lernumgebungen zu verankern und damit Prokrastination kontextsensitiv entgegenzuwirken.

4.2 Didaktische Konzeption der Fördermaßnahmen

Didaktische Konzeption zielt auf die konkrete Gestaltung der Fördermaßnahmen zur Überwindung von Prokrastination. Es geht um hochschuldidaktische Interventionen. Diese Interventionen sind vor dem Hintergrund der empirischen Befunde zur Prokrastination innerhalb eines didaktischen Rahmenkonzeptes auszuarbeiten. Das didaktische Rahmenkonzept muss sich an der Zielstellung orientieren, Studierende beim selbstregulierten (Lern-) Handeln zu unterstützen. Lernen wird dabei von uns handlungstheoretisch fundiert und stellt einen Prozess dar, indem die Phasen Planung, Durchführung und Kontrolle unterschieden werden können (vgl. Gerholz 2010, S. 105; Dilger 2007, S. 26). Der Studierende muss somit in der Lage sein, die Zielsetzungen seines Lernhandelns zu formulieren und seine Teilhandlungen dementsprechend zu regulieren. Ausgangspunkt für die didaktischen Interventionen ist somit eine Lernerzentrierung, wobei die Studierenden und deren Fähigkeit in den Fokus rücken (vgl. Webber 2012; Bransford/Brown/Cocking 2000) und den Ausgangspunkt für die didaktische Planung darstellen.

Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde aus der Prokrastinationsforschung (vgl. Abschnitt 3) lassen sich drei Gestaltungsbereiche identifizieren: (1) Diagnose und Individualisierung, was den Aspekt der Persönlichkeitsmerkmale aufnimmt; (2) Unterstützungsangebote zur Selbstregulation, um Selbstregulationsdefizite auszugleichen und (3) Gestaltung der Lernsituationen, um die Anforderungen einer Lernsituation den individuellen Voraussetzungen der Studierenden anzupassen und das Prokrastinationspotential einer Situation zu reduzieren.

Ad (1) Diagnose und Individualisierung

Zunächst ergibt sich aus den Ergebnissen von Studien, die Prokrastination als Persönlichkeitsmerkmal untersuchen, das Desiderat von individualisierten und maßgeschneiderten Interventionen gegen Prokrastination. Diese Studien zeigen, dass Prokrastination als ein facettenreiches Phänomen zu betrachten ist und jede Prokrastinationstendenz in sich unterschiedlich bedingt ist. Dementsprechend bieten sich Diagnoseinstrumente an, die die individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften aufnehmen und analysieren (vgl. u.a. Webber 2012, S. 202f.), um darauf basierend didaktische Interventionen zu konzipieren (vgl. Pellegrino 2010, S. 4ff.).⁴ Die bisher

existierenden Instrumente zur Erfassung von Prokrastination (z.B. General Procrastination Scale von Klingsieck/Fries 2012) können zu Beschreibung der Prokrastination bei Studierenden angewendet werden.⁵

Ad (2) Unterstützungsangebote zur Selbstregulation

Ausgehend von der Diagnose der individuellen Voraussetzungen der Studierenden sind Unterstützungsangebote zu konzipieren. Es geht um eine stärkere Individualisierung der Lernprozesse. Hierbei kann das Konzept des ‚Scaffolding‘ – engl. ‚Gerüst‘ – Orientierung für die didaktische Konzeption bieten. Die Studierenden werden in ihrem Lernprozess durch gezielte Unterstützungsangebote – sog. ‚Scaffolds‘ – begleitet (vgl. Bransford/Brown/Cocking 2000, S. 104f.). Diese Angebote können konkrete Anleitungen, Denkanstöße über Fragen oder direkte Hilfestellungen u.Ä. sein. ‚Scaffolds‘ sind somit Impulse von außen, um den Fortschritt des Lernens positiv zu beeinflussen. Die Angebote sind auf die Fähigkeiten des Lernenden abzustimmen, sollten aber auch genügend Freiheitsgrade aufnehmen, damit der Lernende angeregt wird, seine selbstregulativen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Letzteres verweist auf das sog. ‚Fading‘, in dem die Unterstützungsangebote im Studienverlauf parallel zum Aufbau der selbstregulativen Fähigkeiten sukzessive abgebaut werden (vgl. Seel 2000, S. 362ff.).

Bezogen auf die Verhinderung von Prokrastination bedeutet das, Studierenden an den Stellen im Lernhandeln, bei denen Prokrastination auftritt, konkrete Angebote zur Überwindung anzubieten. Anker können hier die unterschiedlichen Teilhandlungen – Planung, Durchführung und Kontrolle – darstellen. Exemplarisch können für die Planungsphase Denkanstöße (z.B. Orientierungsfragen) für die Intentionbildung gegeben werden. In der Durchführungsphase gilt es, insbesondere das ‚intention-action-gap‘ zu überwinden, indem z.B. motivationale Anreize gesetzt werden oder Ablenkungen abgeschirmt werden. In der Kontrollphase können Angebote zur Reflexion (z.B. Portfolios) zum Einsatz kommen, damit der Lernende retrospektiv sein Handeln beleuchtet und bewerten kann. Hierin können auch Impulse zur Persönlichkeitsentwicklung verankert werden, um somit die Ganzheitlichkeit von Employability zu berücksichtigen. Die konkreten ‚Scaffolds‘ sind dabei vor dem Hintergrund der konkreten Situation der Studierenden abzustimmen.

Ad (3) Gestaltung der Lernsituation

Die Regulation der Lernhandlung ist in eine konkrete Situation eingebettet, die durch Rahmenbedingungen geprägt ist. Lerntheoretisch kann dabei das Konzept des situierten Lernens herangezogen werden, wonach Lernen einen situationsgebundenen, aktiven und sozialen Pro-

⁴ Pellegrino (2010) spricht von der ‚Curriculum-Instruction-Assessment-Triad‘, in dem Assessments im Zusammenhang der curricularen Anforderungen und didaktischen Umsetzungen zu sehen sind.

⁵ Einschränkung ist aber festzuhalten, dass diese lediglich die Häufigkeit von Prokrastinationsepisoden, jedoch nicht das individuelle Prokrastinationsmuster erfassen. Diese Instrumente müssen demzufolge – ausgehend von empirischen Befunden zu den unterschiedlichen Facetten von Prokrastination – weiterentwickelt werden, um eine valide Erfassung individueller Prokrastinationsmuster zu ermöglichen.

zess darstellt (vgl. Reinmann 2009, S. 2ff.; Brown/Collins/Duguid 1989, S. 31f.). Somit ist der Wechselwirkung zwischen Lernumgebung und der selbstständigen Regulation des Lernhandelns Beachtung zu schenken.

Die Situation sollte eine Handlungsaufforderung für die Studierenden beinhalten. Dies kann z.B. eine Modulsitzung, eine Nachbereitungsphase oder eine authentische Problemsituation hinsichtlich der zukünftigen Handlungsfelder der Studierenden (vgl. dazu CTGV 1997) sein. Die Wahrnehmung der Situation und somit der Handlungsaufforderung hängt wiederum von den subjektiven Konstruktionsleistungen der Studierenden ab. Die Studierenden rekonstruieren die extern gegebenen Informationen vor dem Hintergrund ihrer internen Wahrnehmungen (vgl. Pintrich 2000, S. 452f.). Die Gestaltung der Situation sollte somit an die subjektiven Konstruktionen der Studierenden andocken. Gleichzeitig ist bei der Gestaltung das situative Prokrastinationspotential zu beachten. Situiert gestaltete Lernumgebungen erhöhen z.B. die Plausibilität der Aufgabenstellung. Die Lernumgebung sollte angemessen strukturiert und der Schwierigkeitsgrad an den Kenntnisstand der Studierenden angepasst sein. Prokrastination tritt häufig in sozialer Isolation auf. Kooperative Lernsettings können somit das Potential bieten, Prokrastination entgegen zu wirken.

Auch können Feedbackschleifen im Lernprozess – z.B. über ‚Scaffolds‘ wie Rückmeldungen – helfen, Prokrastination zu verhindern. Bei der Gestaltung dieser ‚Scaffolds‘ ist somit das situative Prokrastinationspotential in den Blick zu nehmen. Die Unterstützungsangebote sollten dabei besonders bei schwierigen und unstrukturierten (Lern-)Situationen eingesetzt werden. Darüber hinaus geben die diagnostischen Ergebnisse der Instrumente zur Erfassung von Prokrastinationsmustern Aufschluss über den Einsatz spezifischer, individualisierter Scaffolds. Auch hier sollten die Scaffolds an das individuelle Prokrastinationsmuster angepasst werden.

5. Ausblick

Prokrastination stellt nicht nur für den Studienerfolg, sondern auch für den Berufserfolg und die damit verbundenen Handlungssituationen eine Gefährdung dar. Ein erfolgsversprechender Ansatzpunkt für die nachhaltige Reduzierung von Prokrastination im Studium und somit zur Verbesserung der Employability liefert die Stärkung der Selbstregulation. Die empirische Bestandaufnahme zeigt, dass die Genese von Prokrastinationsepisoden anhand der Perspektiven Persönlichkeitsmerkmale, Selbstregulationsdefizite und den situativen Konstellationen beschrieben werden kann. Das Verhindern von Prokrastination im Studium und in zukünftigen Handlungssituationen kann durch gezielte hochschuldidaktische Interventionen erfolgen. Dabei plädieren wir für eine individualisierte und situierte Förderung, die sich in der (1) Diagnose und der darauf basierenden Gestaltung von (2) Unterstützungsangeboten und (3) Lernsituationen entfaltet. Zielstellung dieser Maßnahmen ist es, die Studierenden auf ein prokrastinationsfreies Handeln vorzubereiten.

Die auf Basis der empirischen Hinweise entwickelten hochschuldidaktischen Maßnahmen sind dabei als Kon-

turen zu verstehen, innerhalb welcher Hochschullehrende und Studiengangverantwortliche Schwerpunkte setzen können und müssen. Der Beitrag möchte dafür ein Rahmenkonzept anbieten. Es gilt, dieses Rahmenkonzept diskursiv innerhalb der Studiengänge zu konkretisieren, was nicht zuletzt auf eine hochschulfachdidaktische Perspektive verweist.

Literaturverzeichnis

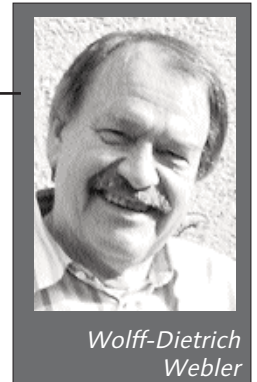
- Ackerman, D.S./Gross, B.L. (2005): "My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination". In: *Journal of Marketing Education*, Vol. 27, pp. 5-13.
- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Online: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf (02-03-12).
- Blunt, A./Pychyl, T.A. (2000): "Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects". In: *Personality and Individual Differences*, Vol. 28, pp. 153-167.
- Boekaerts, M./Corno, L. (2005): "Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and Intervention". In: *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 54/No. 2, pp. 199-231.
- Bransford, J. D./Brown, A.I./Cocking, R.R. (eds.) (2000): *How people learn. Brain, Mind, Experience and School*. Washington, D.C..
- Brown, J. S./Collins, A./Duguid, S. (1989): *Situated cognition and the culture of learning*. In: *Educational Researcher*, Vol. 18/No. 1, pp. 32-42. Online: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html> (02-3-12).
- Buschfeld, D./Dilger, B./Lilienthal, J. (2010): *Forschungsorientiertes Lehren und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg./H. 2, S.68.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997): The Jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, NJ.
- Day, V./Mensink, D./O'Sullivan, M. (2000): "Patterns of academic procrastination". In: *Journal of College Reading and Learning*, Vol. 30, pp. 120-134.
- Dewitte, S./Lens, W. (2000): "Procrastinators lack a broad action perspective". In: *European Journal of Personality*, Vol. 14, 2000b, pp. 121-140.
- Dewitte, S./Schouwenburg, H. C. (2002): "Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual". In: *European Journal of Personality*, Vol. 16, pp. 469-489.
- Dilger, B. (2007): *Der selbstreflektierende Lerner*. Paderborn.
- Dilger, B./Gerholz, K.-H./Sloane, P.F.E. (2008): *Aktuelles Stichwort: Employability – Eine Begriffsannäherung vor dem Hintergrund der Bachelor-Studiengänge*. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 23. Jg./H. 45, S. 83-112.
- Euler, D. (2005): *Forschendes Lernen*. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.): *Studienziel. Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt.
- Ferrari, J.R./O'Callaghan, J./Newbegin, I. (2005): "Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults". In: *North American Journal of Psychology*, Vol. 7, pp. 1-6.
- Friedrich, H.F./Mandl, H. (1999): *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung, D/1/4, Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen.
- Georg, W./Sattel, U. (1995): *Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung*. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen.
- Gerholz, K.H. (2012): *Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern: Lernkulturen gestalten*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 7, Nr. 3. Online: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/439> (22-06-2012)
- Gerholz, K.-H. (2010): *Innovative Entwicklung von Bildungsorganisationen. Eine Rekonstruktionsstudie zum Interventionshandeln in universitären Veränderungsprozessen*. Paderborn.
- Gerholz, K.-H./Sloane, P.F.E. (2011): *Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption*. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 20, 2001, S. 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf (26-02-12).

- Gerholz, K.-H./Sloane, P.F.E. (2008): Der Bologna-Prozess aus curriculärer und hochschuldidaktischer Perspektive - Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelorstufe. In: *bwpat* Berufe- und Wirtschaftspädagogik - online, Nr. 14, 2008. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.shtml (02-03-2012).
- Grunschel, C./ Patrzek, J./Klingsieck, K. B./Fries, S. (2013): "Overcoming academic procrastination by fostering self-regulatory processes in a group training". Forschungsreferat gehalten auf der 15th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), München.
- Hammer, C. A./Ferrari, J.R. (2002): "Differential incidence of procrastination between blue- and white-collar workers". In: *Current Psychology*, Vol. 21, pp. 334-338.
- Hillage, J./Pollard, E. (eds.) (1998): *Employability: developing a framework for policy analysis*. DfEE Research Report RR 85. London.
- Jorke, K.B. (2011): *Differenzierung von Prokrastination. Exploration, Diagnose und Domänenspezifität*. University Bielefeld, Unveröffentlichte Dissertation.
- Kehm, B.M./Teichler, U. (2006): Mit Bachelor- und Masterstudiengängen und -abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, Jg. 54/H. 2, S. 57-67.
- Klingsieck, K.B./Fries, S. (2012): Allgemeine Prokrastination: Entwicklung und Validierung einer deutschsprachigen Kurzsкала der General Procrastination Scale (Lay 1986). In: *Diagnostica*, 58/2012, S. 182-193.
- Klingsieck, K. B./Grund, A./Schmid, S./ Fries, S. (2013): "Why students procrastinate: A qualitative approach". In: *Journal of College Student Development*, Vol. 54, pp. 397-412.
- KMK (2003): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf> (03-02-2008).
- Kraus, K. (2007): Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbspädagogischer Pädagogik in der Diskussion. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Gillen, J. (Hg.): *Kompetenzerwerb in der Arbeit*. Berlin.
- Lang, M./Pätzold, G. (2006): Selbstgesteuertes Lernen - theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: Euler, D./Lang, M./Pätzold, G. (Hg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
- Lay, C. H./Schouwenburg, H.C. (1993): "Trait procrastination, time management, and academic behavior". In: *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 8, pp. 647-662.
- Lonergan, J.M./Maher, K.J. (2000): "The relationship between job characteristics and workplace procrastination as moderated by locus of control". In: *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 15, pp. 213-224.
- McCrea, S.M./Lieberman, N./Trope, Y./Sherman, S.J. (2009): "Construal level and procrastination". In: *Psychological Science*, Vol. 19, pp. 1308-1314.
- Metzger, C./Schulmeister, R. (2011): Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In: Nickel, S. (Hg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Analysen und Impulse für die Praxis, Online: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf (11-06-2012).
- Milgram, N.A./Dangour, W./Raviv, A. (1992): "Situational and personal determinants of academic procrastination". In: *Journal of General Psychology*, Vol. 119, pp. 123-133.
- North, K./Guldenberg, S. (2008): *Produktive Wissensarbeit(er). Antworten auf die Management-Herausforderung des 21. Jahrhunderts*. Wiesbaden.
- Nüesch, C. (2006): Nachhaltige Verankerung der Lernkompetenzförderung - Gestaltungsempfehlungen für die Schulleitung. In: Euler, D./Lang, M./Pätzold, G. (Hg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
- Pellegrino, J.W. (2010): *The Design of an Assessment System of the Race to the Top: A Learning Sciences Perspective on Issues of Growth and Measurement*. Princeton: Educational Testing Service.
- Pintrich, P.R. (2000): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Eds.): *Handbook of Self-Regulation*. San Diego.
- Pychyl, T.A./Lee, J.M./Thibodeau, R./Blunt, A. (2000): "Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination". In: *Journal of Social Behavior*, Vol. 15, pp. 239-254.
- Reinmann, G. (2009): *Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien*. Online: http://gabinmann.de/wp-content/uploads/2009/08/Artikel_Forschendes_situiertes_Lernen09.pdf (12-08-2011).
- Rückert, H.-W. (2011): *Schluss mit dem ewigen Aufschieben. Wie Sie umsetzen, was Sie sich vornehmen*. (7. Aufl.). Frankfurt am Main.
- Schomburg, H./Teichler, U. (2007): Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelors - einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, S. 25-32.
- Metzger, C./Schulmeister, R./Martens, T. (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. ZFHE Jg. 7 / Nr. 3 (Juni 2012).
- Seel, N.M. (2000): *Psychologie des Lernens*. München.
- Sirois, F.M. (2004): "Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences". In: *Personality and Individual Differences*, Vol. 37, pp. 115-128.
- Solomon, L.J./Rothblum, E.D. (1984): "Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates". In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 31, pp. 503-509.
- Spoun, S./Wunderlich, W. (2005): Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.): *Studienziel Persönlichkeit - Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt.
- Streblov, L./Schiefele, U. (2006): *Lernstrategien im Studium*. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen.
- Steel, P. (2007): "The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure". In: *Psychological Bulletin*, Vol. 133, pp. 65-94.
- Tennant, M./McMullen, C./Kaczynski, D. (eds.) (2010): *Teaching, Learning and Research in Higher Education. A Critical Approach*. New York.
- Tice, D.M./Baumeister, R.F. (1997): "Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling". In: *Psychological Science*, Vol. 8, pp. 454-458.
- van Eerde, W. (2003): "A meta-analytically derived nomological network of procrastination". In: *Personality and Individual Differences*, Vol. 35, pp. 1401-1419.
- Webber, K. L. (2012): "The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities". In: *Research in Higher Education*, Vol. 53, pp. 201-228.
- Willke, H. (1998): *Organisierte Wissensarbeit*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 27. Jg./H. 3, S. 161-177.
- Wolters, C.A. (2003): "Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective". In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, pp. 179-187.

■ **Dr. Karl-Heinz Gerholz**, Juniorprofessur Wirtschaftspädagogik, insb. Hochschuldidaktik und -entwicklung, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Universität Paderborn, E-Mail: Gerholz@wiwi.upb.de

■ **Dr. Katrin B. Klingsieck**, Juniorprofessur für pädagogisch-psychologische Diagnostik und Förderung, Fakultät für Kulturwissenschaften, Universität Paderborn, E-Mail: Katrin.Klingsieck@uni-paderborn.de

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II).

Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung der Vorlesung durch Alternativen

In the first part of this article (issue HSW 3/2013) strengths and weaknesses of lecturing were discussed in principle. In this second part, different possibilities and practical hints are shown to improve lectures. Traditionally, main focus laid on the perfection of teaching (sending out the message). Main aim now is to individualize and to intensify learning – despite of high numbers of participating students. In the first part, traditional lectures are improved by traditional means. In the second part, lectures are altered into more interactive events. In the third part, methods and models are presented, by which lectures are replaced by different forms of learning – under the same conditions like before: high numbers of participating students, no other room than the lecture hall etc.

Teil I dieses Aufsatzes endete (in HSW 3/2013) mit der Aussage: „Auch in Großveranstaltungen besteht das *didaktische (Zwischen-)Ziel in der Individualisierung des Lernens*. Einige Schwächen lassen sich aber durch neue didaktische Wege stark reduzieren. Dazu gehört primär, dass die Studierenden den Aktivitätsgrad ihrer Auseinandersetzung mit dem Stoff und in dem probeweisen Gebrauch des für sie neuen Wissens steigern.“ Das wollen wir hier weiter verfolgen. Im vorliegenden Teil II werden zahlreiche curriculare, methodische und didaktische Möglichkeiten vorgestellt. Der folgende Artikel geht in einem 1. Kapitel auf Verbesserungsmöglichkeiten traditionell gehaltener Vorlesungen ein, stellt im 2. Kapitel Variations- und Öffnungsmöglichkeiten vor, die den Aktivitätsgrad der Studierenden im dann gar nicht mehr alleinigen „Hörsaal“ entscheidend steigern und geht im 3. Kapitel auf Möglichkeiten ein, bei gleichen Rahmenbedingungen (gleiche Zahl Studierende, nur Hörsaal als Raum) die Vorlesung traditioneller Art vollständig abzulösen, wie es sich einige Lehrende nach den frustrierenden Erfahrungen mit gut vorbereiteten Vorlesungen und extrem schlechten Klausurergebnissen vorgenommen haben.

Wann kann eine Vorlesung zu einer „ausbaufähigen Lernveranstaltung“ werden?

Zum Beispiel, wenn in einer Vorlesung die Lehrenden die Früchte eigenen Nachdenkens und intensiven Nachlesens berichten. Wenn die Dynamik, die Ungewissheit und Vorläufigkeit des Gefundenen erkennbar bleibt. Wenn Vorlesungen so interaktiv gestaltet werden, dass sie nicht einfach nur „der Verkündung der Wahrheit“ dienen, sondern den Wissenszuwachs auf wissenschaftliches Niveau heben, also auch Zweifel säen.

Zum Beispiel, wenn die Studierenden in einer Vorlesung nicht „unterrichtet“, nicht belehrt werden, sondern wenn es gelingt, eine Grundmotivation zu erzeugen,

dass die Studierenden sich als Teil einer Gemeinschaft fühlen (dürfen), die sich gemeinschaftlich ein (für sie) neues Gebiet erschließt – am besten unter Einschluss der weiterhin neugierigen Lehrenden (auch die Lehre von Standardgebieten kann ständig neue Perspektiven bzw. Fragen gewinnen lassen). Für die langfristigen Ziele des Studiums – für eigene und gesellschaftliche Erwartungen an Hochschulabsolvent/innen – wird in einer Lerngemeinschaft und deren innerer Einstellung eher eine lebenslange Lernhaltung erzeugt als in einer konfrontativen Konstellation (hier Wissen, dort belehrt bzw. „unterrichtet“ werden). Das gelingt um so eher, je mehr die Gesamtveranstaltung ausgeglichen aus Vorlesung und (vertiefendem, erweiterndem) Selbststudium besteht. Dies wiederum gelingt um so eher, je mehr eine Veranstaltung vor allem darauf abgestellt ist, die Studierenden neugierig auf mehr zu machen – eine Neugierde, die dann im Selbststudium befriedigt wird (statt den Stoff erschöpfend behandeln zu wollen). Also – neudeutsch – wenn die Vorlesung (zumindest auch) eine Triggerfunktion erhält. Hier werden Grundlagen für eigenes, lebenslanges Lernen gelegt.

4. Gelehrt ja – aber auch gelernt?

Seit Beginn des 20. Jh. gibt es in der Psychologie Untersuchungen dazu, in welchen Präsentations- bzw. Aneignungsformen der Mensch am effektivsten lernt. Sie werden viel zitiert, aber wenig in der Realität beachtet:

Danach behält der Mensch

- 10% von dem, was er nur liest,
- 20% von dem, was er nur hört,
- 30% von dem, was er beobachtet,
- 50% von dem, was er hört und sieht,
- 70% von dem, was er selbst sagt,
- 90% von dem, was er selbst tut (nach Spinola 1988).

Die Ergebnisse spiegeln ausschließlich den Weg der Aneignung der Information. Natürlich kann man sich mehr als 10% von dem merken, was gelesen wird. Aber dieser Gewinn geht auf inhaltliche Assoziationsketten und gedankliche Brücken zurück, nicht auf die Tatsache des Lesens. Der didaktische Schluss aus den Ergebnissen lautet, in der Gestaltung von Lernprozessen in der Liste so weit als möglich „nach unten“ zu kommen.

Vorlesungen können – je nach Aufbau – zwischen 20 und 50% für sich beanspruchen, wobei die besonders verbreiteten traditionellen Vorlesungen der 20%-Behaltensleistung entsprechen. Das Mitschreiben kann hier bei haptischen und visuellen Lernern (die Schlüsselbegriffe als Wortbilder selbst erzeugen) eine Besserung bringen, wenn Mitschreiben möglich ist.¹

Insofern wird es Zeit, dass der „Shift from Teaching to Learning“ auch in deutschen Vorlesungen ankommt. Die Bologna-Reform hat mit ihrer Verschiebung des Focus der Aufmerksamkeit vom input der Lehre zum outcome des Lernens bei den Studierenden (verbunden mit dem Wechsel vom Rechnen in SWS als Lehrleistung hin zum Rechnen in Workload, also dem Gesamt-Lernaufwand und Lernpensum der Studierenden als maßgebliche Größe) einen entscheidenden Schritt zum Lernen hin getan. Innerhalb der Bologna-Studiengänge lautet die zentrale Frage nicht mehr: „Bist Du mit Deinem Stoff durchgekommen?“ Sondern „Was können die Studierenden am Ende des Semesters?“ Indem Studienerfolgsquoten und Studienabbrecherzahlen immer genauer betrachtet und als Indikatoren in die Mittelzuweisung einbezogen werden, kommen die Signale längst auch in den Fachbereichen an.

5. Kompetenzorientierung: Welche Kompetenzen können in Vorlesungen erworben werden?

Zwar können die meisten Kompetenzen nicht vermittelt, sondern nur durch aktive Tätigkeit und Übung erworben werden – und entfallen damit als Lerngegenstand in vielen traditionell organisierten Vorlesungen – aber trotzdem können einige wichtige Beiträge im Bereich der kognitiven Ziele als Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz sowie im Bereich der affektiven Ziele als Ausprägung von Einstellungen und Haltungen geleistet werden. Alle Lernmöglichkeiten durch aktives Mitdenken und durch Beobachtung können genutzt werden. In der *Fach- und Methodenkompetenz* geht es um den Erwerb von Wissen in allen seinen Dimensionen, also als *Fakten* (Zahlen, Daten, Namen usw.), *Konzeptionen* (bedeuten in der Psychologie die Art und Weise, wie Personen über bestimmte Phänomene denken und welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben. Konzeptionen beschreiben die Beziehung zwischen Individuen und einer bestimmten Aufgabe oder einem bestimmten Kontext. Konzeptionen sind also relational. Sie spiegeln unser Verständnis von Phänomenen und fließen in unsere Reaktionen auf Situationen ein, in denen diese Phänomene vorkommen.) (Winteler 2002, S. 43),³ *Prozeduren* (vor allem in der Methodenkompetenz: Verfahren, Prozesse, Lösungsschritte usw.), *Metakognition* (d.h.

über etwas nachdenken, von außen betrachten, aus der Vogelperspektive beobachten und nach dem Sinn/Ziel dessen fragen, was wir da gerade machen/abgeschlossen haben/beabsichtigen zu tun). Es geht in Vorlesungen um Einführungen, Überblicke, Zusammenhangswissen (Querverweise), Spezialwissen usw.

Sogar die *Sozialkompetenz* kann in Vorlesungen wachsen – trotz der relativen Passivität der „Hörer“. In ihr wird mit der Konzentrationsfähigkeit gerade die Fähigkeit und Bereitschaft als Teil affektiver Ziele gefördert, *den anderen* konzentriert zuzuhören. Konzentriertes Lernen ist außerordentlich anstrengend, wie jeder neu und drastisch empfindet, der einmal längere Zeit keine intensiveren Lernprozesse erlebt hat. Die Kraft hierfür wird in Vorlesungen erheblich gesteigert. Affektive Ziele werden weiter unterstützt, wenn Studierende den Mut aufbringen, in großen Plena Fragen zu stellen. In den neuen, interaktiveren Vorlesungen wird auch die Mitteilungsfähigkeit geübt.

In der *Selbstkompetenz* können logisches Denken, Strukturieren, analytisches Denken, Synthesefähigkeit und in neuen, interaktiveren Formen von Vorlesungen auch Urteilsfähigkeit und Kreativität angeeignet und geübt werden – und damit alle höheren Ebenen *kognitiver Operationen*. Weiter werden unter den *affektiven Zielen* auch die Selbstdisziplin (Rückstellung anderer Wünsche für 45 bis 90 Minuten) gefördert. Bei den affektiven Zielen beginnt es für die Studierenden damit, an ihrer Motivation zum Lernen zu arbeiten. Aber gerade auch im Lernen an Modellen hat die Vorlesung große Stärken aufzuweisen. Sehr viele Lernprozesse in diesem Feld laufen nonverbal ab. In der Person der Lehrenden verbinden sich – wie schon erwähnt – Mensch und Wissenschaft, demonstrieren – wenn auch nicht durchgängig, aber immer wieder – eindrucksvolle Persönlichkeiten ihre Verbindung von Wissenschaft und Beruf, ihre Begeisterung für den Gegenstand, ihre eigene Neugier, ihre Befriedigung und ständig neue Unruhe durch eigene Erkenntnisse, ihre Offenheit und Toleranz. Hier wird das Ringen um Erkenntnis demonstriert, kann bei den Studierenden Berufsethos entstehen, können Prozesse der Selbstbildung der Studierenden zumindest stark angeregt werden, können sich charakteristische Züge des fachlichen Denkens mitteilen.

Hier können Fachkulturen prägend wirken, können Sozialisationsprozesse hin zu Berufsprofilen gefördert werden. Der Vergleich der Studierenden zwischen den vorlesenden Dozent/innen (auch was diese Persönlichkeitskategorien angeht) schärft die Urteilsfähigkeit auch diesen Werten gegenüber.

Diese analytische Aufzählung kann gleichzeitig als Zielkatalog für die aktive Gestaltung von Vorlesungen dienen, ja geradezu als Checkliste zur Überprüfung, ob die betreffenden Lehrenden an diese Dimensionen gedacht haben, und wie sie weiter gefördert werden können.

¹ In den 1920er Jahren beherrschte praktisch jeder Student Stenographie und setzte sie für Vorlesungsmitschriften auch ein; die berühmtesten Schriften des Nationalökonomien und Soziologen Max Weber wurden ausschließlich aus studentischen Mitschriften rekonstruiert. Heute mit Langschrift einer Vorlesung zu folgen, ist unmöglich. Daher spielen Skripte eine erhöhte Rolle (s. Teil 2, IV, Abschnitt 1.2).

III. Methodische Schlussfolgerungen zur Steigerung der Lernintensität

1. Aufbau und Gestaltung von Vorlesungen

1.1 Anforderungen an die Gestaltung von Vorlesungen²

Als didaktische Anregungen zum Aufbau von Vorlesungen haben Kretschmar/Plietz sowie der Autor formuliert:

1. **Rahmenbedingungen bedenken:** Stellung der Vorlesung im Curriculum; Erwartungen an diese Veranstaltung; erwartete Studierendenzahl; räumliche Bedingungen, technische Ausstattung usw.
2. **Erste Einschätzung der Adressatengruppe:** Lernvoraussetzungen, Motivationsgrad, kulturelle Vielfalt usw. Kenntnisse über die geistigen Voraussetzungen der Studierenden gewinnen aus direkten Kontakten in Lehrveranstaltungen, Beratungen, Übungen, Exkursionen, Praktika, Prüfungen, gemeinsamer Forschung und im Dialog in Vorlesungen.
3. **Eigene Voraussetzungen als Lehrperson:** Nähe zum Semesterthema, Motivation, Vorbereitungszeit, Lehr Erfahrung, Routine- oder Ausnahmeveranstaltung usw.; eigenen Bezug der Lehrenden zum Material darstellen: Begeisterung für den Gegenstand.
4. **Realistisch erreichbare Ziele** (nicht, *was will ich im Semester behandeln, sondern was sollen die Studierenden am Ende können!* Ausgedrückt in den durch die Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen; bei Vorlesungen im Wesentlichen im Rahmen der Fach- und Methodenkompetenz liegend, u.a. wissen, verstehen, gedanklich anwenden, analysieren, synthetisieren, kreativ entwickeln, bewerten; dabei überlegen, wie über die ersten beiden Stufen der Bloom'schen Taxonomie (wissen, verstehen) deutlich hinauskommen werden kann; konkretisieren, woran der Lernerfolg erkennbar werden soll (schon im Lehr-/Lernprozess, z.B. an Eigenprodukten der Studierenden, nicht erst in der Abschlussklausur); konkrete Fragen:
 - Welche Ziele soll die Vorlesung erreichen? Wohin soll es gehen, wie, warum?
 - Welche Art Erkenntnisse sollen Studierende gewinnen?
 - Welches Niveau der Erkenntnisse soll erreicht werden?
 - Wie soll der Weg dorthin aussehen? (Methode des Vorgehens)
 - Wie kann der Überblick, die Gliederung, aussehen? Die Reihenfolge kann variabel sein, muss nicht mit Systematik beginnen, sondern (empfehlenswert!) mit einem Problem (wohin, warum, wie, wie weit?).
5. **Auswahl der Inhalte:** Den Lernvoraussetzungen der Adressaten angemessen, weder über- noch unterfordernd.
6. **Zielorientierung, Motivierung, Interesse wecken:** Methodenwahl (Kommunikations-, Interaktions- und mediale Methoden).
Durchgängige Orientierung über das Vorgehen für die Studierenden erforderlich (evtl. Gliederung als Dauerprojektion an der Wand stehen lassen). „Seine Auf-

merksamkeit einem Gegenstand zuwenden" heißt, etwas über den Gegenstand erfahren wollen. Wie kann das – über ein Grundinteresse am Fach hinaus, das vorauszusetzen ist – gefördert werden?

7. **Praktische Organisation der Lehr- und Lernprozesse (Methodik):** Semesteraufbau: Ziele der Vorlesung darstellen (Was soll am Ende des Semesters gelernt sein – und warum). Grobgliederung des Semesters zeigen. In Zusammenhänge des Faches stellen.

An Vorkenntnisse/Erfahrungen der Studierenden anknüpfen, Nutzen erkennen lassen (Bezug zur eigenen künftigen Lebens-, insbesondere Berufspraxis, zur gesellschaftlichen Praxis). Äußere Strukturierung bleibt weniger wirksam, wenn nicht die innere Logik des Aufbaus, Ablaufs usw. erkennbar ist. Also müssen die funktionalen, kausalen und logischen Zusammenhänge erkennbar werden. So werden Einzelfakten oder -aussagen auseinander herleitbar und begründbar. Zuordnungen, Über- und Unterordnungen, gegenseitige Abhängigkeiten werden sichtbar.

Bei der Präsentation von Wissen ist ein häufiger Wechsel zwischen Sachinformation (eine Nachricht, die Ungewissheit beseitigt) und Erläuterung notwendig, um die Aneignung des Stoffes zu unterstützen und die Studierenden mit der Informationsdichte nicht zu „überfluten“.

Förderung der Aufmerksamkeit durch aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand:

- erfolgreiches Operieren mit dem Gegenstand (erfolgreiche Erprobung),
- Gegenüberstellen widersprüchlicher Aussagen,
- Provokation von Denkgewohnheiten, von sicher geglaubten Ergebnissen,
- überraschende Bilder als Denk-Impulse,
- Unrichtige Aussagen analysieren (Fehlersuche),
- Analyse von Abläufen, um deren Kausalität zu erfassen.

Bei Einsatz von komplexen Informationen (Bildern, Abläufen usw.): Orientierung der Studierenden auf das Wahrzunehmende, sonst Reizüberflutung.

Verstärkung induktiven Vorgehens in Vorlesungen: Als Weg empfiehlt sich, von Problemen, Fallbeispielen und deren Lösung hin zu systematischer Einordnung vorzugehen. Die Präsentation von Fakten, eingebettet in übergeordnete Zusammenhänge, fördert den Aufbau des wieder anwendungsfähigen Grundlagentwissens durch die Studierenden.

Mitdenken fördern: Anstatt fertige Erkenntnis vorzutragen, sollen die Schwierigkeiten, die Ungewissheiten, das Problematische den Studierenden erlebbar gemacht werden. Viel stärker exemplarisch als enzyklopädisch lehren, mit der Darstellung der Fakten auch Wege ihrer Gewinnung erkennen lassen. Exemplarisch bedeutet: Angabe, für welche Klasse (und welche Merkmale) von Erscheinungen das Beispiel gilt, was seine zeitliche und örtliche Reichweite ist,

² Näheres in: Kretschmar, W./Plietz, E. (2005): „Die Vorlesung - eine Anleitung zu ihrer Gestaltung“ sowie in den Planungsfragen für Vorlesungen aus dem Seminar des Verfassers „Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen“.

was die singulären und was die generalisierbaren Merkmale des Beispiels sind ...

Beispiele können unterschiedliche Funktionen haben:

1. Beispiele als nachträgliche Illustration
2. Beispiel als Beleg einer allgemeinen Aussage
3. Beispiel als Ausgangspunkt, um über Abstraktionsschritte zu einer Verallgemeinerung zu gelangen.

Sprache: Hauptsätze, Hauptsätze, Hauptsätze! (Kästner) Erst Kernaussage in einem Satz. Dann in je neuen Sätzen Randbedingungen, Relativierung der Geltung usw. anfügen.

Wiederholungen erhöhen den Lernerfolg, gerade als Resümee, als Ergebnissicherung.

8. Strukturelemente einer Vorlesung: In welchen Phasen läuft das Semester ab, welche Struktur hat es? Drei Methodenbereiche sind zu unterscheiden.

- hinführend-orientierendes Vorgehen (all das, was bei den Studierenden Interesse aufbaut, s.o.),
- direkt darstellendes Vorgehen (Stoffbehandlung in den o.g. Varianten),
- systematisierend-orientierendes Vorgehen (bilanzierendes Wiederholen und Einordnen des Gelernten).

Als regelmäßig wiederholte Strukturelemente einer Vorlesung können festgehalten werden:

- a) „Reaktivierung von Voraussetzungswissen in Verbindung mit der Orientierung auf das Ziel des Lehrabschnitts oder der jeweiligen Vorlesungseinheit,
- b) Darstellung des „neuen Stoffes“ durch
 - Verknüpfen der neuen Aussagen mit Bekanntem,
 - Zuordnung des Neuen zu bekannten Strukturen oder Erscheinungen,
 - Demonstration am Beispiel (zur Problemverdeutlichung, Veranschaulichung oder als Beleg),
 - vertiefende Behandlung eines bereits erwähnten Sachverhalts durch eine andere Betrachtungsweise oder Beweisführung,
- c) Festigung durch
 - Wiederholung, abschnittsweise und insgesamt,
 - Zusammenfassung und Systematisierung.“ (Kretschmar/Plietz 2005, S. 31f.)

9. Feststellung des Lehr- und Lernerfolgs: Inzwischen meist als Klausur, insbesondere, wenn es sich um weit über 50 Beteiligte handelt. Hier ist besonders wichtig, dass das Anforderungsniveau den oberen Stufen der Taxonomie von Anderson/Krathwohl entspricht und nicht nur den beiden unteren (wissen und verstehen). Wenn komplexe Szenarios beurteilt werden sollen, können auch Multiple-choice-Fragen anspruchsvoll sein.

1.2 Theoriebasierte Handlungsmaximen bei der Gestaltung

Oft wird nachgefragt, wie die Studierenden für den Stoff interessiert werden können – wie sie zu aktivieren sind. Der Aufbau eines geeigneten Lernklimas (wie im Vorspann zu Teil II dieses Artikels schon beschrieben) ist oft wichtiger als Tipps zum Aufbau des Stoffes. Eine wichtige Stufe ist erreicht, wenn die Studierenden erkennen, was „ihnen die aktive Auseinandersetzung mit dem Vorlesungsstoff bringt“. Einige Hinweise mögen hier weiter helfen:

1. Motivation ist fast Alles! Motivation kann Berge versetzen, kann Personen über ihr bisher bekanntes Leistungsniveau weit hinaus kommen lassen. Eignungsfragen für Aufgaben stellen sich häufig völlig neu. Also: Wo/wie sind die Beteiligten motiviert? Was kann ihre Motivation steigern? Bedingungen, die vorhandenes Interesse und intrinsische Motivation steigern:
 - Erweitern von Spielräumen und Wahlmöglichkeiten: *Erleben von Autonomie*,
 - Rückmeldungen über Lernfortschritt, die nicht als massive Kontrolle erlebt werden: *Erleben von Kompetenz*,
 - durch Betonung der Partnerschaftlichkeit und Kooperation gutes Interaktionsklima: *hohe soziale Einbindung* (Winteler 2002, S. 45)
2. Möglichst an eigene Erinnerungen/Erfahrungen der Beteiligten anknüpfen (Neues andocken können an Vertrautes, damit Erhöhung der Reproduzierbarkeit; Bedeutung des zu Lernenden für die lernende Person erfahrbar machen; Relevanz erhöht Motivation, Lernbereitschaft)
3. Studierende befinden sich in einem Alter, in dem sie noch *besonders daran interessiert sind, etwas über sich selbst zu lernen* – z.B., was sie sich nun als Erwachsene zutrauen dürfen, welchen Gruppen sie sich zurechnen dürfen. Sie erproben sich im Sport, in Partnerbeziehungen, an vielen Stellen – und eben auch in ihren geistigen Fähigkeiten. Also lassen sich Studierende interessieren, wenn sich ihnen die Chance bietet, sich selbst zu erproben, m.a.W. *sich selbst besser kennen zu lernen*, etwas über sich selbst zu lernen: Was kann ich leisten? Was mir zutrauen? Wie viel Verantwortung kann ich für andere übernehmen – wie weit können die sich auf meine Leistungsfähigkeit verlassen? Glauben auch andere, sich auf mich verlassen zu können? Zu welcher Gruppe zähle ich mich bei den jeweiligen Anforderungen? Nochmal: Was kann ich leisten? Kann ich mich darauf verlassen? Was kann ich einbringen, für andere (die Gruppe) leisten, ohne mich zu überschätzen? Welcher Gruppe kann ich mich zurechnen? Gruppe A) hat Probleme, mitzuhalten; B) Mainstream; C) Oberes Drittel; D) Spitzengruppe (obere 10-15%). Es geht nicht um Konkurrenz, sondern um Orientierung, um Zuordnung – einen Teil der Identitätsfindung. Vorsicht: Dies ist eine diffizile Situation für Misserfolgsmeider! Sehr wichtig: Vertrauen aufbauen, dass in diesem Selbst-Kennenlern-Prozess alles fair zugeht, dass niemand bloß gestellt wird (Lernen nach innen ist das Wichtige, nicht Dokumentation und Darstellung als Wettbewerb nach außen). („Eigene Kompetenz erleben“)
4. Neugier/Spaß am eigenen Fortschritt erleben lassen über Feedback-Schleifen, Spaß am Gestalten oder an steigender Urteilsfähigkeit o.ä. Texte oder Arbeitsvorhaben (Miniprojekte) anbieten, mit denen Fragen aufgeworfen werden, die Antworten erfordern. Mit dem Erleben von Kompetenz ist auch ein motivierendes Element für Misserfolgsmeider geschaffen.
5. Aktives Lernen ermöglichen (ziel- bzw. produktorientiert), mit reflexiven Phasen wechseln. Nachdenken darüber, was die eigene Person warum, wie, mit wel-

chem Ergebnis unternommen hat. Daher das Lernen an Fragen entlang organisieren, weil dann – anhand der gefundenen Antworten – der Nutzen für die Lerner (Einsichtsfähigkeit usw.) leichter greifbar wird.

6. Aktivieren, motivieren lesen wir überall ... D.h. beim Lernen möglichst nahe ran an die Menschen und ihre Erfahrungen! Eine Rallye durch die Universität mit Such- und Findungsaufgaben („Was ist Eure Aufgabe? Wozu gibt es Euch?“) mit anschließender Systematisierung zu einem Organigramm ist weit besser als ein Vortrag über den Aufbau der Hochschule.
7. Kommunikation (als verbale Verarbeitung des Lernstoffs bzw. der Erfahrungen) verdichten, die Beteiligten zum Sprechen bringen durch Wechsel zwischen Einzelarbeit (z.B. Lesen), Tandems, Gruppen, Teilplena ...
8. Kompetenzorientierung der Lernprozesse: Was sollen die Beteiligten anschließend können? Wie, in welchen Lernsituationen sollen sie die Kompetenzen erwerben? Bedeutet gleichzeitig Transparenz der Standards/der Anforderungen und der (eigenen) Nutzenerwartung. Zielorientierung ist der Maßstab für die Gestaltung der Veranstaltung (zu Gestaltungsfragen folgen nachstehend zahlreiche Anregungen).

1.3 Optimierter Aufbau traditioneller Vorlesungen

Viele Hinweise sind schon den Abschnitten 1.1 sowie 1.2 zu entnehmen. Wichtig ist, nicht mit dem systematischem Aufbau des Stoffes, sondern mit der Erzeugung von Neugier und dem Aufbau einer Fragehaltung zu beginnen und diese Neugier dann zu befriedigen. Dazu ist die Impulsdidaktik ganz besonders geeignet.

Impulsdidaktik: Es wird viel zu viel Stoff vorgetragen, ohne dass bei den beteiligten Lernern Neugier, eine Fragehaltung o.ä. erzeugt worden wäre. Dies ist aber unerlässlich, wenn die Lerner eine persönliche motivationale Beziehung zum Stoff, der Fragestellung usw. und zum Lernen selbst aufbauen sollen.

Lernen beginnt mit Irritation, Neugier, Zweifel usw. Statt nur nach kurzer Ansage („Heute haben wir ...“ oder „Wo waren wir das letzte Mal stehen geblieben?“) oder für die Beteiligten unvorbereitet den Stoff, die eigene Lehrmeinung o.ä. vorzutragen, bevorzugt der Autor, die Beteiligten mit einem Zitat, einer ungewohnt klingenden Definition, einer bildlichen oder verbalen Provokation zu konfrontieren, verbunden mit der Frage: „Was halten Sie davon?“

Eine direkte, aktive, denkende Auseinandersetzung der Lerner mit dem Reiz setzt sofort ein. Man sieht förmlich, wie es in den Beteiligten arbeitet. Wenn der „Stein des Anstosses“ gut gewählt ist, sind auch alle innerlich beteiligt. Manche sind von Zweifeln geplagt, für welche der sich ihnen in ihrer eigenen Gedankenarbeit bietenden Alternativen sie sich entscheiden sollen. Sie versuchen den Impuls immer weiter zu analysieren, um sich über ihre eigene Meinung dazu klar zu werden (Impulsdidaktik).

Die nun einsetzenden Antworten sollten zunächst einmal der Reihe nach abgefragt werden (ermunternd, ohne inhaltlich zu den Gedanken schon Stellung zu nehmen: Ja, eine interessante Perspektive ... gibt es noch

andere Sichtweisen/Varianten?). Innerhalb der Gruppe werden sich unterschiedliche Wahrnehmungen zeigen, Gruppenmitglieder werden einander widersprechen, vielleicht entsteht eine Diskussion. Als Lehrende sagen wir immer noch nichts inhaltliches; fragen weitere Meinungen ab. Erst, wenn die Zeit weitere Antworten nicht mehr zulässt oder keine mehr kommen, erläutern wir die eigene Sicht der Dinge, die dann manchmal ihrerseits noch einmal eine Diskussion auslöst, weil andere mit dieser Sicht nicht einverstanden sind. Auf jeden Fall ist viel gedankliche Verarbeitung und aktive Klärung des eigenen Standpunktes, der eigenen Beziehung zum Stoff damit verbunden, ohne dass wir als Lehrende lange den Stoff vorgetragen hätten. Dabei wird dieser Stoff angeeignet.

Der Autor bleibt auch dann bei diesem Ansatz, wenn zu befürchten ist, dass einzelne Hintergrundinformationen noch nicht zur Verfügung stehen und der Impuls vielleicht noch missverstanden werden könnte. Ergänzungen, Richtigstellungen u.ä. werden dann nachgeschoben, wenn sie nötig sind, aber wieder nur dann, wenn sich abzeichnet, dass keine Korrektur aus dem Plenum selbst erfolgen wird – zunächst also abwarten, nicht die Studierenden mit unserem eigenen Wissen vor uns her treiben. Alles, was die Studierenden auch selbst finden können, sollten sie Gelegenheit haben, selbst zu finden. Wir spielen also insoweit den „Hintergrundlehrer“.

Dass ein schneller Vortrag vordergründig Zeit spart, sollte uns nicht dazu verführen, zu glauben, die Studierenden hätten den Stoff damit auch erworben; eine solche durch Impulse ausgelöste Debatte bleibt viel nachdrücklicher in Erinnerung, weil sie von intensiver, aktiver Gedankenarbeit eingeleitet war.

1.4 Mitschreiben oder Skripte? Zur Rolle und Variabilität des Einsatzes von Skripten

Viele Lehrende weigern sich mit guten Gründen, Skripte auszugeben. Die Studierenden sollen zur Vorlesung kommen, aufmerksam zuhören, das Wichtigste mitschreiben (und dieses zu erkennen auch lernen). In Großbritannien gilt allerdings nach etlichen empirischen Studien der Satz: „Entweder mitschreiben – oder verstehen!“ D.h., dass sie nur eingeschränkt gleichzeitig auch mitdenken können und – falls ein Dialog überhaupt stattfindet – als Gesprächspartner eher ausfallen.

Außerdem gibt es praktische Hindernisse: Da heute kaum noch ein Studierender Stenografie beherrscht (wie erwähnt: im Gegensatz etwa zur Zeit der Weimarer Republik, wo dies selbstverständlich war) sind heutige Mitschriften sehr fehleranfällig. Heutige Studierende sind auf Langschrift angewiesen, und auch da wird das Schreibtempo durch mangelnde Übung, Texte noch handschriftlich zu verfassen, immer langsamer. Tonaufnahmen in Vorlesungen sind als Dokumentation noch selten, es sei denn von den Lehrenden selbst veranlasst, um sie (ver-)senden zu können.

Eine wahre Begebenheit: Auch der Autor (ein visueller und haptischer Lerner, der z.B. Schlüsselbegriffe gerne selbst notiert, also als Wortbilder erzeugt und sich merkt) hatte am Anfang keine Skripte ausgeben wollen. Der Autor wird aber eines Tages von Kollegen in leicht

ironischem Ton angesprochen, was er doch für eine interessante Vorlesung in diesem Semester halte ... Antwort: „Woher wissen Sie denn Einzelheiten meiner Vorlesung?“ Ja, da mache doch das Skript die Runde ... „Aber ich habe doch gar kein Skript ausgegeben!!“ Doch, das sei sogar käuflich zu erwerben! Am Ende stellt sich heraus, dass ein Student versucht hat, handschriftlich die Vorlesung mitzuschreiben und das Produkt voller Lücken und daher Fehler dann an Kommilitonen zu verkaufen. Reaktion des Autors: „Dann gebe ich künftig lieber ein autorisiertes Skript aus, für das ich tatsächlich verantwortlich bin!“

Skripte von Vorlesungen unterscheiden sich von „Readern“, die ausgewählte Texte unkommentiert zum Lesen zur Verfügung stellen, dadurch, dass sie selbst bereits das Ergebnis ausgewerteter Literatur enthalten – implizit oder explizit kommentiert. Da von einem Vortrag – insbesondere wenn er keine zusammenhängende Geschichte erzählt, sondern eine Fülle von Einzelinformationen enthält – bei den Hörern nur wenig im Gedächtnis haften bleibt, muss er (wenn die Informationen wichtig waren) nachgearbeitet werden. Dafür werden üblicherweise Notizen gemacht bzw. Mitschriften angefertigt. Sie sind je nach Hörverständnis und Konzentrationsfähigkeit der Hörer mehr oder weniger vollständig und fehlerfrei.

Wer als Hochschullehrer/in sicher sein will, dass seine Vorlesung richtig wiedergegeben und dem Lernen zugrundegelegt wird, der wird ein autorisiertes Skript ausgeben. Allerdings haben Skripte nicht nur Vor-, sondern auch Nachteile.

Vorteile von Skripten

- (wie erwähnt) Sicherung einer zutreffenden Vorlage für die Nacharbeit,
- Kontinuität des Lernens auch bei (an diesem Tag) verhinderten Hörern,
- Chance, die Vorlesung durch Vorablesen vorzubereiten,
- Möglichkeit des eigenen, persönlichen Lesetempos (im Gegensatz zur Abhängigkeit in der Vorlesung vom vielleicht zu hohen Vortragstempo der Lehrenden),
- Möglichkeiten des Rückblätterns bei Zweifeln oder Verständnisproblemen,
- vielfache Möglichkeiten, die Nacharbeit zu unterbrechen (Pausen, andere wichtige Termine),
- Lesemöglichkeit orts- und zeitunabhängig von der Vorlesung,
- Wiederholbarkeit des Lesens.

Nachteile von Skripten

- Versuchung, die Vorlesung nicht zu besuchen und durch das Skript zu ersetzen,
- Lernen nur nach Skript: keine Möglichkeit, Verständnisfragen zu stellen.

Versuch, Nachteile zu vermeiden durch

- abschnittsweises Austeilen/Zusenden vor jeder Sitzung,
- abschnittsweises Austeilen/Zusenden nach jeder Sitzung,
- Austeilen/Zusenden am Ende des Semesters nur zur Prüfungsvorbereitung,

- Austeilen von „Lückenskripten“: Die Haupttexte, Graphiken usw. sind vorhanden, um sie nicht mitschreiben zu müssen; Hauptbegriffe, Bezeichnungen in Graphiken werden erst in der Vorlesung von den Studierenden von Hand in das Skript eingefügt. Visuelle und haptische Lerner werden unterstützt, indem sie die Wortbilder der Schlüsselbegriffe erst erzeugen müssen. Auch wenn diese Variante zunächst befremdet, ist sie lernunterstützend.

1.5 Tafelarbeit bzw. Schreiben während der Vorlesung

Trotz modernster verfügbarer Technik wird in vielen Fächern die Kreidetafel nach wie vor gerne benutzt; in der Mathematik und verwandten Fächern gilt sie noch immer als unentbehrlich. Richtig verwendet (also die Lehrperson nicht zu lange kontinuierlich mit der Erstellung von Tafelbildern mit dem Rücken zum Auditorium bindend) ist sie – wenn lesbar geschrieben und dosiert eingesetzt – ein belebendes und unterstützendes Element.

Schreiben an der Tafel bietet den Lernenden ausreichend Zeit, den Stoff aufzunehmen. Was z.T. als zeitaufwändig kritisiert wird, ist dem Lernen dienlich. Die Folie für den Tageslichtprojektor – ursprünglich als vorgefertigter Tafelanschrieb bzw. Tafelbild gedacht – kann bei zu schnellem Wechsel die erforderliche Zeit zum Lernen wieder nehmen, ebenso wie eine zu schnell wechselnde Powerpoint-Präsentation (insbesondere wenn der Redner in Zeitdruck geraten ist). Folien sind zwar leserlicher als Handschrift und kontrastreicher als Kreideschrift, müssen aber ausreichend langsam verwendet werden; Tafelanschrieb von normal komplexem Stoff ist weitgehend mit dem erforderlichen Lerntempo identisch.

Der erfolgreiche Einsatz der Tafel als Visualisierungshilfe bedarf also einiger Überlegung. Hier einige Anhaltspunkte (Basis: Meyer 1989):

1. Funktionen

- informierender Einstieg,
- Kladde (Notizen im Stundenverlauf),
- lustvolles Zeichnen: Technische Details, Arbeitsaufträge, Regieanweisungen als einfache Zeichnungen,
- großes dramaturgisches Tafelbild (Sach-, Sinn- und Problemzusammenhang der Stunde grafisch in Schrift und Bild dargestellt) und ganz einfach als
 - Information,
 - Visualisierung von Namen, Begriffen,
 - Dokumentation,
 - Veranschaulichung,
 - Ergebnissicherung,
 - Leistungskontrolle (mehr in der Schule, wenn Schüler „an die Tafel geholt“ werden),
 - Disziplinierung (z.B. wenn geschrieben wird, wird es ruhig im Hörsaal),
 - Leistungskontrolle der Lehre.

2. Kriterien für das Entstehen und den Nutzen

- in der Stunde produzieren,
- gute Lesbarkeit,
- flexibel im Berücksichtigen von Teilnehmerbeiträgen,
- Fehler an der Tafel offen korrigieren,
- Störungen des Ablaufs durch Tafelarbeit vermeiden,
- Abschreiben von Tafeltexten verbindlich regeln!

1.6 Variationen gewohnter Lehrmethodik in Großveranstaltungen

Worum geht es bei Methodenwechseln? Generelles Ziel der meisten Methodenwechsel in Veranstaltungen mit großer Teilnehmezahl (ab 30 aufwärts): Aufrechterhaltung der Konzentration durch Abwechslung; Intensivierung individuellen Lernens trotz großer Zahl (d.h. individuelle Aktivität, Möglichkeiten der Bestimmung eigenen Lerntempos und eigenen Vorgehens).

Aus der Fülle der methodischen Alternativen zur Aufrechterhaltung der Konzentration durch Abwechslung drei Beispiele:

1.6.1 Vorgeführter Dialog

Eine kleine dramaturgische Variante zum frontalen Vortrag kann es sein, eine Kollegin/einen Kollegen aus dem gleichen Lehrgebiet zu gewinnen, um im Hörsaal mit dieser Person ein Gespräch über das Thema zu führen. Beide gehen nach der gleichen inhaltlichen Gliederung vor, stellen allerdings auch Fragen und lassen ihren eigenen Lernprozess erkennen, flechten z.B. ein, wie sie sich in das Thema eingearbeitet haben, auf welche (Verständnis-)Schwierigkeiten sie gestoßen sind, auf welche Ähnlichkeiten zu anderem oder welche Vergleichsmöglichkeiten sie gestoßen sind usw. usw. Für eine einzelne Sitzung im Semester wird sich eine Kollegin/ein Kollege finden lassen, denn diese Variante macht den beteiligten Lehrenden großen Spaß – je mehr Übung besteht, umso mehr. Für die Partner mag ein Blick in das betreffende Kapitel des Skripts nochmal als Auffrischung des Gedächtnisses hilfreich sein.

1.6.2 Podiumsdiskussion – Chance klärender Kontroverse und Gefahr gähnender Langeweile

Wann haben Sie die letzte langweilige Podiumsdiskussion erlebt? Es wird vermutlich nicht lange her sein. Diese Veranstaltungsform gelingt leider oft umgekehrt proportional häufig zu ihrer Beliebtheit bei Organisatoren und ihrem häufigen Einsatz. Das liegt daran, dass immer wieder Grundregeln des Gelingens missachtet werden.

1. Vorab sind sehr viele Podien *viel zu breit besetzt*. Mehr als vier Diskutanten sind problematisch, weil die Summe ihrer Beiträge zu lange dauert (s.u.).
2. Häufig bestehen die Beteiligten im Vorfeld darauf (und wird ihnen daraufhin Gelegenheit gegeben), in einer *kurzen Stellungnahme* von 5 Minuten ihren Standpunkt darzulegen. Da sich die Beteiligten regelmäßig nicht an die Zeitvorgabe halten, kommt leicht eine Verdoppelung der veranschlagten Zeit heraus. Bei einer Besetzung mit oft 6 Rednern erlebt das Plenum dann schon 30-60 Minuten „Statements“, ohne dass diskutiert worden wäre, „gewürzt und verlängert“ durch Einleitung und Kommentare der Modera-

tion. Damit ist die Veranstaltung schon „erschlagen“.

3. Da die „Statements“ vorbereitet waren, nehmen sie nicht Bezug aufeinander – ein davon erwarteter Anreiz zur Diskussion bleibt aus.
4. Wenn sich anschließend die eigentlich erwünschte Diskussion auf dem Podium tatsächlich noch entwickelt, ist das Plenum nach der vorangehenden Zeit frontaler Belehrung endgültig abgehängt.
5. Oft fehlt es sogar an kontroversen Standpunkten. Der Verfasser hat als Mitglied solcher Podien oft erlebt, dass sich die oft untereinander bekannten (ehemaligen) Kontrahenten (die sich in Vorgängerveranstaltungen schon angenähert hatten) vor der Veranstaltung fragten, wie sie den Anwesenden eine etwas belebende Kontroverse bieten könnten (obwohl die Positionen inzwischen nur noch wenig divergierten).

Was folgt aus diesen verbreiteten Erfahrungen?

1. Von Ausnahmen abgesehen, nicht mehr als vier Personen einladen.
2. Bei der Auswahl sorgfältig auf divergierende Interessen, Perspektiven, Erfahrungen der Teilnehmer achten. Wenn sich dann Standpunkte trotzdem ähneln, ist das eine Information für sich, über die zu reden lohnt.
3. Möglichst keine Anfangsstatements zulassen. Statt dessen selbst als Moderator in das Konfliktfeld einführen, vorab 3-4 Leitfragen entlang wesentlicher Differenzen formulieren; diese einzeln vorgeben und abarbeiten lassen (z.B. insgesamt, d.h. mit allen Stellungnahmen max. 10 Min. pro Frage).
4. Direkt nach jeder Frage – vor deren Behandlung auf dem Podium – als erstes drei kurze Voten dazu (max. je 2 Min.) aus dem Plenum zulassen, die auch schon milde Provokationen an das Podium enthalten können. Dann erst die Diskutanten auf dem Podium „in den Ring lassen“. Das belebt ungemain.
5. Wenn Sie sich zu dieser Reihenfolge nicht verstehen wollen: dann zu kurzen Voten aus dem Plenum auffordern, *nachdem* das Podium eine Frage diskutiert hat. Aber dann fordern die Voten meist noch eine Nachrunde auf dem Podium heraus, was Zeit kostet. Auf diese Weise sind Podien informativer, kontrastreicher und damit lebhafter zu gestalten.

1.6.3 Pro-Contra-Debatte – Hinweise für Lehrende (nicht beteiligte Spieler)

Die nachfolgenden Hinweise hat der Autor in zahlreichen Durchgängen gewonnen.

Gegenstand: Es handelt sich um eine typische Kommunikationsübung und eine klassische Aktivierungsmethode. Zwei Gruppen diskutieren nach einer Vorbereitungsphase ein kontroverses Thema. Diese Methode ist z.T. aus dem Fernsehen bekannt. Im Hochschulbereich wird sie häufig falsch eingesetzt, weil der Hauptakzent in Verkennung der sonstigen Lernmöglichkeiten auf die Diskussion gelegt wird. Daher wird der Vorbereitung auf die Diskussion eine zu kurze Zeit eingeräumt. Dort liegt aber der größte Lerneffekt.

Ziel dieser Methode ist die Verbesserung (oder ein Test) der Kommunikations- und Argumentationsfähigkeit und Aktivierung von Teilnehmern. Gleichzeitig wird von Wis-

sensbeständen aktiver Gebrauch gemacht, wodurch sich das Gelernte noch besser einprägt. Mit dieser Methode können bei entsprechender Anlage der Übung auch Teamfähigkeit, analytisches und vor allem strategisches Denken, differenziertes Denken und die Einsicht in die Relativität von Wahrheiten – m.a.W. klassische Ziele akademischen Studiums – geübt (bzw. getestet) werden. **Zeitbedarf:** Die Übung benötigt bei einfachem Durchlauf (s.u.) i.d.R. insgesamt 80-90 Minuten Zeit, also eine Doppelstunde. Die Gruppen bekommen 40 Minuten Zeit, sich auf die Debatte vorzubereiten. Wie sich im Verlauf der Vorbereitung herausstellt, brauchen die Gruppen diesen Zeitraum tatsächlich. Für die anschließende Diskussion sind weitere 10-15 Minuten notwendig.

Gestaltungsregeln:

- a) Die an der Übung beteiligten Studierenden sollten je nach fachlichem Kontext möglichst unter mehreren Vorschlägen ein kontroverses Thema wählen können. („Einsatz von Methadon bei Drogenabhängigen“; „generelle Geschwindigkeitsbeschränkung auf 100 km/h auf allen Straßen außerhalb geschlossener Ortschaften“; „Zentralabitur“; usw. usw.). Der thematische Zusammenhang zum Fach ist i.d.R. für die Motivation besser als ein „freischwebendes“ oder nicht Ernst gemeintes (nur Übungs-)Thema („Blondinen sind dümmer als Brünette“; austauschbar durch Friesen versus Bayern usw.).
- b) Die Mitglieder werden gefragt, welcher Seite (Pro oder Contra) sie gefühlsmäßig zuneigen würden. Wenn sich alle festgelegt und dies angegeben haben, werden sie – soweit zahlenmäßig möglich – in die jeweils *gegenteilige* Gruppe eingeteilt! Dies geschieht nicht, um sie zu ärgern, sondern weil es sich hier um eine Hochschulveranstaltung handelt, in der rationales Denken gelernt und nicht die eigene Emotionalität bestätigt werden soll. Durch diese Zuordnung ergibt sich nach Abschluss der Übung häufig als Ergebnis, dass von dem übernommenen Standpunkt etwas „hängen“ bleibt („Ich bleibe zwar bei meiner ursprünglichen Überzeugung, aber etwas dran ist an der anderen Argumentation ja doch!“). Dann ist ein wesentlicher Beitrag zu differenziertem Denken und zur Einsicht in die Relativität von Wahrheiten als ein typisches Ziel eines wissenschaftlichen Studiums bereits gelungen.
- c) Das Plenum wird nun in zwei Gruppen von je 4 bis maximal 10 Mitgliedern geteilt. Evtl. können zusätzlich pro Seite noch je 2 Protokollanten eingeteilt werden. (Möglichkeiten des Vorgehens bei größeren Veranstaltungen s.u.). Die Gruppen haben den Auftrag, je nach Thema Pro- oder Contra-Argumente zu sammeln und sich auf das Zusammentreffen mit der „Gegengruppe“ vorzubereiten.
- d) Zusätzlich kann bekannt gegeben werden: Es werden keine festen Diskussionsregeln vorgegeben. Der Spontaneität und Lebhaftigkeit wegen sollte die Debatte weder moderiert werden, noch mit Berichterstatern arbeiten, die das Gruppenergebnis geschlossen vortragen. Welche Seite beginnt, wird durch Werfen einer Münze, Flaschendrehen, Losentscheid o.ä. entschieden. Es soll streitig zugehen, d.h. Argument und Gegenargument sollen sich in flotter Folge und ggfls leichter Polemik abwechseln („das überzeugt mich nicht“; „sie widersprechen sich ja!“; „gehen Sie doch mal auf unsere Argumente ein!“ usw.); allerdings sollte auch keine Gruppe mit unfairen Mitteln (ständiges gezieltes Unterbrechen, ständiges Lächerlichmachen u.ä.) an der Debatte gehindert werden.
- e) Ablauf: Zunächst beginnen die Gruppen erwartungsgemäß Argumente für ihre Seite zu sammeln. Irgendwann wird ihnen aufgehen, dass sie sich im Hinblick auf das bevorstehende Aufeinandertreffen auch fragen sollten, was die andere Seite ihnen entgegenhalten könnte. D.h., beide Seiten beginnen auch Argumente der je anderen Seite zu sammeln und in ihre Überlegungen einzubeziehen. Das führt dazu, dass beide Gruppen analytisch das Thema von *allen Seiten* durchdringen. Das ist durchaus beabsichtigt. Nun kommt es darauf an, wie die Gruppen weiter mit dem gesammelten Argumentationsmaterial umgehen. Sie erhalten dazu keine Anweisungen. Es ist interessant zu beobachten, was weiter geschieht.
 1. In der einen Gruppe schreiben alle Mitglieder alle gefundenen Argumente auf und gehen mit der internen Vereinbarung in die Debatte, dass jedes Mitglied von einem Argument seiner Wahl spontan in einem günstig scheinenden Moment Gebrauch machen soll. Hier werden also keinerlei strategische Überlegungen angestellt bzw. die Gruppe kann sich auf keine einigen. Sie verlässt sich auf die Kreativität und Argumentationsfähigkeit ihrer Mitglieder. Häufig beginnt sie intuitiv mit den stärksten Argumenten, „verschießt“ sehr schnell ihr Pulver und die Debatte verebbt dann mangels Substanz. Notfalls muss der Moderator sie für beendet erklären. Aber nicht er/sie, sondern die Gruppen sollten den Sieger gemeinsam feststellen.
 2. Eine andere Gruppe weist jedes Argument einem bestimmten Mitglied zu. Das soll dann herausfinden, wann das „eigene“ Argument am besten einsetzbar ist. Auch hier tritt dann häufig ein Verlauf wie bei 1.) ein.
 3. Wieder andere binden ebenfalls jedes Argument an ein bestimmtes Mitglied, legen aber auch die Reihenfolge der Argumente nach Gewicht fest: Zunächst 2-3 starke Argumente, um die andere Seite zu beeindrucken. Dann etwas schwächere „Füller“, um dann wieder mit 1-2 starken Argumenten nachzusetzen, usw.. Bevor die Liste ihrer Argumente erschöpft ist, wird mit 1-2 starken Argumenten ein auch so angekündigter Schlusspunkt gesetzt und sich unmittelbar darauf zum Sieger der Debatte erklärt. Die Gruppe versucht, der Debatte ihren Stempel auf zu drücken und sich nicht irritieren zu lassen, das heisst ihre festgelegte Reihenfolge durchzuziehen und die andere Seite in die Defensive zu drängen.
 4. Es kommt auch vor, dass die Gruppen erkennen, dass für beide Seiten gute Gründe sprechen und beginnen auf einen Kompromiss mit einem differenzierten Ergebnis hin zu diskutieren. Manchmal erklären Gruppen auch spontan die Gegenseite zum Sieger.

Das jeweilige Vorgehen zu ersinnen und gemeinsam fest zu legen, ist eine gute Probe für gelingende Gruppenarbeit.

Sowohl in der Vorbereitungsrunde, als auch in der anschließenden Debatte können Ablauf und Beteiligung protokolliert und anschließend an die Gruppe rückgemeldet werden. Im Nachgespräch wird ausführlich auf das Vorgehen der Gruppen und ihre Strategieüberlegungen eingegangen. Dabei können sowohl die strategischen Varianten als auch die intellektuell mit der Übung verbundenen Ziele vorgetragen bzw. mit den Studierenden erarbeitet werden.

Varianten: Denkbar ist auch, bei größeren Veranstaltungen mehrere Gruppen parallel das Thema vorbereiten und dann hintereinander mehrere Durchgänge diskutieren und im Nachgespräch miteinander vergleichen zu lassen oder – vielleicht noch besser – bei insgesamt ausreichender Zeit den Rest des Plenums zunächst zuhören und danach – mit Argumentation und Auswertung im Rücken – selbst einen weiteren Durchgang vorbereiten zu lassen. Bei mehrfachem Durchlauf kann nach einem ausführlichen Auswertungsgespräch unter möglichst breiter Nutzung des eben Gehörten die neue Vorbereitung beginnen. Es kommen bei Wiederholungen immer wieder erstaunliche Verläufe zustande.

Lerneffekte: Kommunikation, Kreativität, analytische Fähigkeiten, Priorisierung/Gewichtung, strategisches Denken, Teamfähigkeit, Relativität von Perspektiven und Wahrheiten, strukturiertes Denken und Handeln, Zeitmanagement, Selbstbewusstsein, Durchsetzungsfähigkeit, Mut zu Lücken (Nachholen und Informationsausgleich), Toleranz, Respekt, Flexibilität.

2. Stärkung der Interaktivität von Vorlesungen mit variablen Methoden

2.1 Interaktivität und studentische Aktivität – ein Zeit- und dann Stoffproblem

Kein Zweifel: Die zeitsparendste Form für Lehrende, Inhalte zu behandeln, ist deren frontaler Vortrag. Die lernintensivste Form, sich Inhalte anzueignen, besteht in der aktiven Auseinandersetzung mit ihnen. Lernen braucht Zeit. Dass man dann den Stoff nicht schaffe, hat sich nicht als stichhaltig erwiesen. Stoff kann z.T. auch in Phasen des Selbststudiums verlegt werden, wenn genug Neugier erzeugt wurde.

2.2 Kriterien der Stoffreduzierung bzw. Verlagerung – Eingrenzung und Beschreibung des Basiswissens in der Hochschullehre

Wie kann Stoff begrenzt und nach Relevanz priorisiert werden? Hier folgen einige Vorschläge zur Strukturierung des Stoffes.

Insbesondere im Zusammenhang mit Schlüsselkompetenzen wird oft ein **Sockel länger überdauernden Basiswissens** erwähnt, auf den die überfachlichen Kompetenzen aufsetzen sollen. Diesen Sockel zu bestimmen und von dort aus Selektionsentscheidungen für Lehrinhalte aus der Fülle des verfügbaren Stoffes zu gewinnen, fällt den meisten Fächern außerordentlich schwer (von der

damit verbundenen Verquickung mit Lehrpersonen und deren Interesse der Bestandswahrung von Lehrgebieten und Ressourcen ganz abgesehen). Die Entscheidungen könnten leichter fallen, wenn der übliche, kanonisch gewordene und oft als monolithischer Block erscheinende Lehrstoff näher analysiert würde. Solange der Stoff lediglich Wissensbestände aus den verschiedenen Teilen des Erkenntnisgebäudes einer Disziplin wiedergibt, fehlen Gesichtspunkte für eine Relevanzhierarchie und damit für Prioritätenentscheidungen.

In der Psychologie wird bereits seit langem eine Differenzierung unterschiedlichen Wissens verwendet: **Faktenwissen** (factual knowledge), **konzeptionelles Wissen** (conceptual knowledge), **prozedurales Wissen** (procedural knowledge) sowie **metakognitives Wissen** (metacognitive knowledge).

Unter Faktenwissen wird die Speicherung von Zahlen, Daten, Fakten im Gedächtnis und die Fähigkeit zu deren Reproduktion verstanden. Es kann der Einordnung von Ereignissen, Phänomenen usw. in zeitliche, stoffliche u.ä. Kontexte dienen und bedarf zunächst keines tieferen Verständnisses.

Konzeptionelles Wissen umfasst die Art und Weise, wie Personen über bestimmte Phänomene denken und welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben. Konzeptionen beschreiben die Beziehung zwischen Individuen und einer bestimmten Aufgabe oder einem bestimmten Kontext, Konzeptionen sind also relational. Sie spiegeln unser Verständnis von Phänomenen und fließen in unsere Reaktionen auf Situationen ein, in denen diese Phänomene vorkommen.

Prozedurales Wissen umfasst Wissen über Vorgehensweisen, Verfahren, Methoden des Handelns; es bildet also die Grundlage für die Handlungskompetenz, also die Fähigkeit, aus einer Fülle von Informationen einen in sich konsistenten, logischen bzw. zielgerichteten Handlungsplan zu entwerfen.

Metakognitives Wissen bezeichnet die Fähigkeit, unser Handeln quasi von oben zu betrachten und auf seinen Sinn und seine Vereinbarkeit mit unseren Zielen sowie seine Effektivität und Effizienz hin zu reflektieren.

In dem vorliegenden Text wird der Versuch gemacht, den Stoff unter Verwendungsgesichtspunkten zu gliedern. Stoffpräsentation und -erarbeitung heute haben zwei Ziele:

- Das Kennenlernen einer Disziplin in ihren Dimensionen, wesentlichen Fragestellungen und wichtigsten Ergebnissen (die Disziplin als eigener Gegenstand und als Reservoir von Vorratswissen) sowie
- den Erwerb von Handlungskompetenz mit Hilfe von Wissensbeständen oder Strukturen einer Disziplin; hier wird Stoff zum Vehikel, zum Instrument zur Verfolgung anderer Ziele.

In dem vorliegenden Text wird das Thema einschließlich der für das Lehramt erforderlichen Wissensbestände (unter Ausschluss der Schulpraxis) beschrieben. Für die gestuften Studiengänge (BA/BSc/MA/MSc) sind die aus dem kommunikativen Kontext des Lehramtes entlehnten Punkte abzuschwächen, aber nicht mehr wegzulassen, da kommunikative Kompetenz aus keinem Beruf

mehr wegzudenken ist (dort aber in die Schlüsselkompetenzen gerechnet wird). Zur Eingrenzung des zu diesem „Sockel“ zählenden Stoffes wird ganz alltagspraktisch vorgeschlagen: *Zu diesem Sockel zählt alles, was so oft im Beruf vorkommt, dass ein dauerndes Nachschlagen zu aufwendig wäre.* Der Sockel länger überdauernden Basiswissens kann wie folgt beschrieben werden:

1. **Orientierungs- (Kontext-)Wissen** über das Gesamtgebiet und seine gesellschaftliche Einbettung (auch in den Natur- und Technikwissenschaften):
 - Abgrenzung des wiss. Gegenstandes gegen benachbarte Gebiete und deren Selbstverständnis,
 - typische Fragestellungen („Zugriffe“) auf das Fachgebiet, grundlegende Konzepte und Strategien,
 - Oberflächenstruktur (Topographie) des Faches, Tiefenstruktur (Gliederung, Systematik und disziplinäre Herkunft der Wissensgebiete – nicht die Stoffgebiete inhaltlich, sondern deren Ordnungsprinzipien und quasi Inhaltsverzeichnis für ein „gewusst wo“, an dieser Stelle nicht ein „gewusst was“) und
 - wenigstens elementares Kontextwissen aus der allgemeinen Bildung, wie Kenntnisse über gesellschaftliche, politische, kulturelle und wirtschaftliche Strukturen in Bezug auf das spezifische Fachgebiet erworben zu haben.
2. **basales Faktenwissen** in den verschiedenen Wissensgebieten (relativ eng zu begrenzen; von Fachtermini bis zu grundlegenden Fakten, die nicht laufend nachgeschlagen werden können).
3. Gesondert zu begründendes **Spezialwissen (Vertiefungswissen)** in einigen Teilbereichen (z.B. wegen seines exemplarischen Charakters für andere Wissensgebiete ausgewählt, was aber argumentiert werden muss).
4. **Methodenwissen (Forschungs- und Entwicklungsmethoden des Faches)**, jedenfalls so weit, dass Entstehungsprozesse und Relativität des in den Bezugsdisziplinen verwendeten Wissens (so weit wie möglich) nachvollziehbar werden. Wiederaufnahme der typischen Fragestellungen („Zugriffe“) auf das Fachgebiet, der grundlegenden Konzepte und Strategien Angestrebt ist die Fähigkeit zum kritischen Nachvollzug (ggfls. Methodenkritik) vorliegender Untersuchungen, dann zu eigener Forschungskompetenz weiter zu entwickeln.
5. **Vermittlungswissenschaftliches bzw. fachdidaktisches Wissen** über die Eignung, Auswahlkriterien und -prozesse und methodische Zubereitung der studierten Wissensgebiete als Gegenstand für Lernprozesse im Beruf (innerbetriebliche Fortbildung, Teamschulung, Abteilungsbesprechungen usw.) oder Unterrichtsstoff für die jeweilige Stufe bzw. Schulart (einschließlich Methoden zur Anstiftung von Lernen, u.a. im Unterricht), z.B. pädagogisch-didaktische Kenntnisse zu erwerben und ein breites Methodenrepertoire herauszubilden.
6. Auf Lehr- und Lernkontexte bezogenes **institutionelles und prozessbezogenes Wissen** aus Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Bildungsrecht und Bildungsökonomie. (In der Lehrerbildung an Universitäten sollen diese Gebiete das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium bilden).

2.3 Zentrales Reformelement: Die Nachbarschaftsgruppen („Buzz groups“)

Für interaktivere Vorlesungen, die alle Studierenden in aktive Denk- und weitere Arbeitsprozesse mit einbeziehen, bilden die Nachbarschaftsgruppen in Hörsaal und Seminar wegen ihrer vielseitigen Wirkungen das zentrale Reformelement. Sie sind in den USA entstanden und werden dort „Buzz Groups“ genannt. Die Studierenden bilden im Hörsaal oder in großen Seminaren mit den neben, vor und hinter ihnen Sitzenden Gruppen, die phasenweise an ihrem Platz Gruppenarbeit praktizieren (s.u.). Dadurch kann ein höheres Maß an Zusammenarbeit erreicht werden. Durch den deutsch-amerikanischen Historiker Jürgen Herbst Ende der 1970er Jahre an das IZHD Bielefeld gebracht und vom Autor weiter entwickelt, hat sich diese didaktische Methode über Weiterbildungskontakte inzwischen in Deutschland weit verbreitet.³ Gelegentlich wird davon abgetrennt als ergänzende bzw. weiterführende Methode das „Think – Pair – Share“ genannt: Studierende bearbeiten eine Frage 1 Minute individuell (think), tauschen dann ihre Antworten zu zweit aus (pair) und präsentieren diese dann im Plenum (share). Dies ist aber (mit wenigen Ausnahmen) genuiner Bestandteil des Einsatzes der Nachbarschaftsgruppen im Hörsaal. Hier folgen die Möglichkeiten ihres Einsatzes mit ihren vielfältigen Wirkungen:

Ziel: Durch Bildung von Nachbarschaftsgruppen, die phasenweise an ihren benachbarten Plätzen Gruppenarbeit praktizieren, kann eine höhere Interaktion im Hörsaal oder in großen Seminaren erreicht werden. Somit zählt zu den Zielen: Aktives Lernen der Teilnehmer/innen; Beitrag zum Ausgleich der Heterogenität der Vorkenntnisse und der Lernvoraussetzungen.

Aktive Aneignung des Stoffes in Gruppen: Der Verlauf von meist frontal vorgetragenen Informationsphasen wird dadurch unterbrochen, dass der Veranstalter die Studierenden auffordert, Teile dieser Informationen (unterschiedliche/alternative wiss. Ansätze, kontroverse Standpunkte, konkurrierende Theorien, einen „Schulenstreit“, alternative Lösungswege usw.) in der Kleingruppe zu diskutieren und sich individuell mit Begründung für einzelne Positionen zu entscheiden. Nach 3-5 Minuten werden (je nach Gesamtgröße des Plenums) 4-6 Antworten aus den verschiedenen Teilen des Hörsaals/des Seminarraumes abgerufen. Abschließend wird gefragt: „Gibt es noch davon abweichende Ergebnisse in den Gruppen?“ Dann wird der Vortrag/die Vorlesung fortgesetzt.

Abgrenzung der Gruppen und Nutzung der Heterogenität der Lernvoraussetzungen: Der „Sitzkonservatismus“ der Studierenden (der die Studierenden auf geheimnisvolle Weise in jeder Sitzung den gleichen Platz ansteuern lässt) führt zu Nachbarschaften im Hörsaal oder Seminarraum, die über das Semester stabil bleiben. Das erleichtert die Einführung fester „Nachbarschaftsgruppen“ als Arbeitsform in Großveranstaltungen. Studierende, die sich ohnehin kennen, setzen sich gerne nebeneinander. Solche informellen Gruppierungen

³ Dass diese Nachbarschaftsgruppen im Hörsaal allerdings von einzelnen Moderator/innen „Murmelgruppen“ genannt werden, bedient in seiner Niedlichkeit eher Vorurteile gegen die Ernsthaftigkeit lernförderlicher, durchaus anspruchsvoller Methoden. Von diesem Begriff ist eher abzuraten.

haben sehr häufig eine leistungshomogene Zusammensetzung. Blieben sie untereinander allein, entstünden zwischen den Gruppen unerwünschte (Leistungs-)Differenzen und Abstufungen. Das Problem der Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen in den Lehrveranstaltungen, das es erschwert, den Schwierigkeitsgrad einer Veranstaltung zu bestimmen, bliebe ungelöst. Daher sollte durch Eingriffe vermieden werden, dass diese in sich leistungshomogenen Gruppierungen allein zusammenarbeiten. Also muss eine Mischung herbeigeführt werden. Nachbarschaftsgruppen in einer einzigen Sitzreihe sind außerdem schwer zu bilden, da mehr als drei nebeneinandersitzende Studierende nur schlecht miteinander reden können. Daher werden die Gruppen über mehrere Reihen hinweg gebildet. Das ergibt meistens auch einen Leistungsmix. Immer 3 nebeneinandersitzende Studierende der ersten, zweiten und dritten Reihe (usw.) werden zu einer Gruppe zusammengefasst. Im Regelfall gehören also $3 \times 3 = 9$ Studierende über drei Reihen hinweg zu einer Gruppe.

```

XXX  XXX  XXX
XXX  XXX  XXX
XXX  XXX  XXX

```

```

XXX  XXX  XXX
XXX  XXX  XXX
XXX  XXX  XXX

```

Die unterste Reihe dreht sich um, die mittlere „moderiert“ nach oben und unten, die oberste schaut sowieso nach unten. Aus der Sicht der Studierenden rechts unten im Hörsaal beginnend, werden alle Reihen erfasst. Wo Studierende nur locker über die Reihen verteilt sitzen, werden sie gebeten, sich enger zusammen zu setzen, bis hintereinander drei „Dreier-Päckchen“ entstehen. Am Ende gehören alle Studierenden einer Nachbarschaftsgruppe an.

Normalerweise sind die Gruppen über das Semester stabil („Sitzkonservatismus“). Bei wichtigen Gründen können Sie die Gruppe allerdings wechseln. Dazu zählen starke, länger andauernde Konflikte zwischen Gruppenmitgliedern, auseinanderfliegende Wohngemeinschaften und Partnerschaften, das Gefühl, ständig unerwünscht „angebaggert“ zu werden, usw. Zu bedenken ist allerdings, dass es zur Herausbildung professioneller Kompetenz auch gehört, durch Konzentration auf die Sache auch in solchen Gruppen erfolgreich ergebnisorientiert zu arbeiten, die nicht nach Sympathie-Werten zusammen gesetzt sind. Ist ein Wechsel unvermeidlich, dann können die Studierenden das selbst organisieren, also sich einer anderen Gruppe anschließen, dies aber auch der ehemaligen Gruppe mitteilen.

Bearbeitung der Heterogenität der Leistungen: Durch die Art der Gruppenbildung über mehrere Reihen hinweg kann nun auf die vermutlich erzielte Leistungsheterogenität in den Gruppen konstruktiv aufgebaut werden. Immer wieder stellt sich die Frage für die Veranstalter, auf welchem Niveau die Veranstaltung angesiedelt werden kann. Ist es hoch, werden vielleicht nur 10% der Teilnehmer erreicht. Die übrigen 90% verlieren den Anschluss und geben (für dieses Semester) auf oder pauken

in eigenem Lerntempo außerhalb und ohne die Veranstaltung. Solche Veranstaltungen gehen dann mit sehr geringen Präsenzen im Semester zu Ende. Ist die Veranstaltung an den Voraussetzungen von 80% der Teilnehmer orientiert (was sein muss, denn für sie, für die übergroße Mehrheit, finden die Veranstaltungen statt, nicht nur für Minderheiten), dann fühlen sich leistungsstarke Studierende unterfordert, gelangweilt und beteiligen sich u.U. nicht mehr. Hier sollten „diejenigen Studierenden, die in dem hier behandelten Stoffgebiet/Problem schon mehr zu Hause sind als andere bzw. hier einen Wissensvorsprung haben“ gebeten werden, bei Unklarheiten in der Gruppe den anderen Kommilitonen die Sache nochmal zu erläutern. Damit wird deren Vorsprung anerkannt (was ja gut tut und ein wenig schmeichelt). Die so ernannten ad-hoc-Tutor/innen werden dadurch aber auch nicht ausgebeutet. Sie haben plötzlich eine anspruchsvolle Aufgabe: Etwas zu verstehen, ist eine Sache; etwas jemandem anderen erklären zu können, schon eine ganz andere Anforderung, wie wir wissen. Und noch etwas wissen wir aus Erfahrung: Haben wir anderen einen Sachverhalt erklärt, so haben wir ihn dadurch besser und klarer verstanden als die „belehrte“ Person, d.h. die leistungsstarken Studierenden profitieren noch von ihrer Hilfe – aber geholfen ist allen. Obendrein werden die Studierenden durch die geringe soziale Distanz in den Gruppen viel eher zugeben, etwas noch nicht verstanden zu haben, und entsprechende Fragen an die Kommilitonen stellen, als gegenüber dem Lehrenden im Plenum.

Regelmäßiger Wechsel der Berichterstatter: Um auf Nachfragen des/der Lehrenden das Ergebnis der Gruppenarbeitsphasen dem Plenum mitteilen zu können, muss die Gruppe sich auf eine/en Berichterstatter/in einigen. Damit hier nicht aus Scheu, im Plenum zu sprechen, den „Matadoren“ bereitwillig das Feld überlassen wird, sondern damit alle drankommen, sollte gleich bei Einführung der Methode auch die Rotation der Sprecherrolle unter den Gruppenmitgliedern als Regel eingeführt werden. Erfolgt die Einführung dieser Regel gleich am Anfang, so ist sie noch gegen keine bestimmte Person gerichtet ...

Auftrag zum Generieren von Fragen in der Gruppe: Die nicht gestellten Fragen der Studierenden sind Thema in (fast) jedem Gespräch über Lehre. Einen Abschnitt der Darstellung mit den wohlbekannten Worten zu beschließen: „Hat jemand noch Fragen?“ Oder: „Haben Sie das verstanden?“ ist müßig und gleicht selbst einer rhetorischen Frage. Die Gründe für ausbleibende Fragen der Studierenden sind vielfältig, aber häufig soll der Eindruck vermieden werden, man sei der einzige im weiten Rund, der (mal wieder) nichts verstanden habe. Auch hier bietet die Methode der Nachbarschaftsgruppen Abhilfe: Den Gruppen wird einfach der Auftrag erteilt, binnen drei Minuten mindestens eine Frage zum Stoff bzw. zur Veranstaltung zu formulieren; und da kommen echte Fragen, denn die sind selbstverständlich längst vorhanden. Allerdings müssen die Lehrenden mit einem gewichtigen Wechsel leben: Früher wurde von den Mutigeren formuliert: „Ich habe nicht verstanden“. Da lag die Legitimation für Nicht-Verstehen bei dem einzelnen Studierenden. Jetzt formulieren die Gruppensprecher:

„Wir haben nicht verstanden!“ Und schon geht die Legitimationslast auf den Lehrenden über; nun scheint die Sache vielleicht nicht klar genug dargelegt worden zu sein ... Diese kleine Verschiebung ergibt ein anderes Klima und fördert die Bereitschaft zur Frage außerordentlich. Nun muss aber auch im Zeitplan der Veranstaltung mit dem Klärungsbedürfnis der Studierenden gerechnet werden. Die Veranstaltung wird realistischer, was ihre Chancen angeht, Lernen zu fördern!

2.4 Expertenhearing

Hierzu werden Experten in eine Veranstaltung eingeladen und nehmen auf einem Podium Platz. Experten können je nach Thema und Kontext der Veranstaltung Fachkollegen des Dozenten/der Dozentin sein, Praxisvertreter, berufserfahrene Kommilitonen aus der gleichen Veranstaltung, Mitglieder einer Gruppe, die vorher ein Referat in dieser Veranstaltung gehalten haben und zu Experten erklärt worden sind – oder wer auch immer etwas Fundiertes zu dem Thema beizutragen verspricht.

Die Experten auf dem Podium diskutieren allerdings nicht untereinander, sondern werden ausschließlich aus dem Plenum heraus befragt. Solche Fragen können nicht alle spontan entstehen; das Hearing muss in der Veranstaltung vorher sorgfältig (in Gruppen) vorbereitet werden – Fragen entwickelt, gesammelt und auf ihren fachlichen Wert geprüft werden. Das übernimmt nicht automatisch die Lehrperson, sondern die Gruppen verantworten die Qualität ihrer Fragen zunächst selbst. Erst in einer letzten Prüfungsrunde wird der Wert der Fragen von der Lehrperson abschließend kommentiert. Auf diese Weise ist das Plenum bestens auf die Stellungnahmen der Experten vorbereitet und kann dann weitere Fragen nachschieben, sodass eine anspruchsvolle Diskussion entsteht.

Beispiel: Eine Gruppe von Lehrenden hatte ein Curriculumprojekt „Stadtsanierung in Bielefeld“ durchgeführt und dann darüber eine Lehrveranstaltung angeboten. Die Studierenden hatten sich intensiv in Fragen der Stadtsanierung generell und in die spezifischen Pläne in Bielefeld eingearbeitet und dann Experten des Stadtplanungsamtes in die Veranstaltung eingeladen. Die Fragen waren gut vorbereitet. Die Studierenden konnten den Experten einen gravierenden Planungsfehler nachweisen. Im Ergebnis waren die Studierenden mächtig stolz, dazu im Stande gewesen zu sein; die Planer waren froh, dass ihnen dies unter Ausschluss der Öffentlichkeit (und der Medien) in einem solchen Seminar zugestoßen war, sodass sie den Fehler in den folgenden Wochen geräuschlos beseitigen konnten. Der Lerneffekt war für beide Seiten groß. Das Ereignis blieb haften.

Unmittelbare Wirkung: Abwechslung der Arbeitsformen und Kommunikationsbahnen in einer Veranstaltung.

Lerneffekte: Fachkompetenz gesteigert, Analyse der Sache; Fragen generieren, Organisationsfähigkeit (Vorbereitung in den Gruppen), Kenntnis der Fachterminologie, Kommunikationsfähigkeit: genaues Zuhören, Argumentationsfähigkeit, Analyse der Argumente, präzise Ausdrucksfähigkeit, Synthesefähigkeit, u.U. Kompromissfähigkeit usw.

2.5 Fishbowl (Goldfischglas)

Diese Methode kann entweder eine Kleingruppenphase in einer kleineren/mittleren Veranstaltung beenden oder in einer großen Lehrveranstaltung eingesetzt werden. Eine Anzahl von Gruppendelegierten diskutiert stellvertretend für das Plenum. Die Diskussion bleibt dadurch überschaubarer und ist intensiver.

A) Kleinere/mittlere Veranstaltung

Nach der Zahl der vorher existierenden Kleingruppen wird ein Stuhlkreis aufgestellt – je ein Stuhl für jede Gruppe. Die Gruppendelegierten nehmen darauf Platz. Der Kreis enthält zwei Stühle mehr als die Zahl der Gruppen. In einer kleineren Veranstaltung nehmen alle übrigen Teilnehmer/innen in einem zweiten (auch doppelten) Stuhlkreis Platz, der den ersten umringt.

Wenn die Veranstaltung z.B. 28 Teilnehmer umfasst, die vorher in 7 Gruppen à 4 Mitglieder gearbeitet haben, nehmen 7 Gruppendelegierte innen Platz, während 21 Teilnehmer außen herum sitzen (bei 35 = 7 à 5 usw).

Die Gruppendelegierten berichten aus den Gruppen (etwas, was sich anschließend zwischen den Gruppen zu diskutieren lohnt) oder diskutieren ein gemeinsames Thema, das sie vielleicht in den Gruppen vorbereitet haben. Wenn Teilnehmer aus dem Außenring meinen, dass ein wichtiges Argument/Detail usw. noch eingebracht werden sollte (das vielleicht auch gerade spontan entstanden ist) können sie in den inneren Ring kommen und vorübergehend auf einem der beiden freien Stühle Platz nehmen. Sie werden von der Moderation sehr zügig in die Diskussion einbezogen, können ihre Ergänzung vorbringen, vielleicht noch eine Antwort abwarten und erneut antworten. Dann kehren sie wieder auf ihren Platz im Außenring zurück. Wie lange diese Phase des Fishbowl dauert, hängt vom Thema und der Zahl der interessanten Beiträge ab.

B) Größere Veranstaltung: Vor dem Plenum wird ein Stuhlhalbkreis aufgestellt. Die Gruppendelegierten nehmen darauf Platz. Der Halbkreis enthält zwei Stühle mehr als die Zahl der Gruppen. Alle übrigen bleiben auf ihren Plätzen im Plenum. Wenn Teilnehmer aus dem Plenum meinen, dass ein wichtiges Argument/Detail usw. noch eingebracht werden sollte ... (weiter wie oben).

Unmittelbare Wirkung: Abwechslung der Arbeitsformen und Kommunikationsbahnen in einer Veranstaltung

Welche Kompetenzen werden mit dieser Methode gefördert? Kommunikationsfähigkeit: Argumentationsfähigkeit, genaues Zuhören, Organisationsfähigkeit (Vorbereitung in den Gruppen), Analyse der Argumente, u.U. Kompromissfähigkeit usw.

IV. Zur Auf- und Ablösung von Vorlesungen

1. IWBB-Stufenmodell der Auflösung von Vorlesungen in verschiedene Lernebenen bzw. Lernzyklen

1.1 Ausgangsproblem

Verbreitete schlechte Lernergebnisse werden allzu leicht einer angeblich mangelnden Studierfähigkeit oder oft sogar mangelnden Eignung für ein Hochschulstudium zugeschrieben. Wie empirische Untersuchungen ergeben haben, liegen die Ursachen – neben verbesserungsfähigen Lehrveranstaltungen – häufig jedoch in einer falschen Einstellung zum Studium (statt Schul-Trott ein erhöhtes Maß an Initiative und Selbstverantwortung), Motivationsproblemen („so habe ich mir Fach und Stoff nicht vorgestellt!“) und falschen Lernstrategien

Neben anderen Ursachen für schlechte Lernergebnisse verdienen die schlechte Personalrelation als Betreuungsverhältnis und z.T. falsche Lernstrategien der Studierenden (einschließlich oft anzutreffender mangelnder Selbstdisziplin bzw. Fähigkeit zur Selbstorganisation) unsere besondere Aufmerksamkeit. Aus der Perspektive von Lehrenden sind dies Rahmenbedingungen, die durch diesen Personenkreis kaum beeinflussbar scheinen. Die erste führt zu immer häufigeren Vorlesungen (bzw. großen Seminaren, die diesen Namen nicht mehr verdienen, weil dort individuell kaum noch etwas geübt werden kann). Damit steigt der Grad der Anonymität. Die Einwirkungsmöglichkeiten im Lehr-/Lernverhältnis sinken. Die Studierenden fühlen sich immer weniger persönlich betroffen, angesprochen, „gemeint“. Die zweite (falsche Lernstrategien) führt zu Ineffektivität im Lernen und damit zu schlechten Prüfungsergebnissen. *Besonders häufig wird nicht kontinuierlich gelernt* (wodurch die Gelegenheit aufgegeben wird, das Gelernte zu verarbeiten, zu durchdenken, zu sortieren und in Relation zu schon bisher Gewusstem zu setzen). Statt dessen wird erst 10-14 Tage vor der Klausur (bei waghalsigen Optimisten noch kürzer) nicht mit dem Verstehen, sondern mit dem Pauken von Stoff begonnen (im Jargon: „Boulimie-Lernen“ oder euphemistisch „Powerlernen“). Da das Gedächtnis solche Stoffmengen nicht speichern kann (nicht einmal im Kurzzeitgedächtnis) fallen die Klausuren entsprechend schlecht aus.

1.2 Hochschuldidaktische Lösung

Und doch lässt sich daran etwas ändern. Den Studierenden fällt zwar schwer, sich aus eingeschliffenen Verhaltensmustern heraus zu bewegen, u.a. weil diese Muster vermeintlich Sicherheit bieten. Wenn Studierende sich aber in einem neuen, festen Arbeitsrhythmus bewegen, den sie einhalten müssen, steigen die Chancen einer Änderung – und damit die Erfolgsaussichten – erheblich. Es geht also nach dem Stand der Lehr-/Lernforschung darum,

1. den individuellen Aktivitätsgrad des Lernens deutlich zu steigern (passiven Konsum zu reduzieren),
2. die Betreuung des Lernens zu steigern (aus lernpsychologischen Gründen und aus knappen Ressourcen

- vor allem durch Peer-Teaching, also Lernen der Studierenden voneinander),
3. eine stetige Rückmeldung des Lernerfolgs aufzubauen (nicht erst mit der Klausur am Ende des Semesters),
4. sich als Mitglied in einer überschaubaren Gruppe als „Lerngemeinschaft“ zu erleben
5. ohne sich in einer Gruppe hinter der Leistung einiger weniger „verstecken“ oder auch über die eigene Leistungsfähigkeit täuschen zu können und
6. das Lernen semesterbegleitend zu verstetigen.

Dies leistet das nachfolgende Lernmodell: *Auflösung der Vorlesung in verschiedene Lernebenen bzw. Lernzyklen*. Die o.g. Prinzipien waren schon länger bekannt, und Muster dieser Art waren auch bei verschiedenen Gelegenheiten der Organisation von Lernsequenzen von dem hochschuldidaktischen Team des damaligen IZHD Bielefeld entwickelt worden. Aber es war noch nie auf eine Vorlesung als Massenveranstaltung angewandt worden.

Die Grundidee bestand darin, die Studierenden nach einer Einweisung in das Aktionsmuster und (kurzen!) Einführung in Stoff und spezifische Aufgabe zunächst zu einer individuellen Auseinandersetzung mit der Aufgabe zu veranlassen – ohne Hilfe von außen und nicht als Lermteam. Allerdings muss das grundsätzliche Muster, zu einer fachlichen Lösung zu kommen, bereits bekannt sein. Dann wird der eigene Lösungsversuch in einer Lerngruppe mit den Versuchen der anderen Mitglieder verglichen, Unklarheiten und Schwierigkeiten werden besprochen, viele Probleme auf diese Weise in der Gruppe gelöst. Nur die dann noch verbleibenden Fragen und Probleme im Kontext des Lösungsversuchs werden den Lehrenden mitgeteilt, und nur diese dann im Plenum der Großveranstaltung besprochen. Dann beginnt die „Lernspirale“ mit einer neuen Aufgabe von vorn, die in dieser Schrittfolge gelöst wird.

1.3 Umsetzung des Modells

Den Anlass, diese Anwendung als Veranstaltungsmodell zu entwickeln, bot ein sehr frustrierter Hochschullehrer des Strafrechts. Er kam zum Autor, weil das Ergebnis der Semesterabschlussklausur mal wieder katastrophal ausgefallen war. Er wollte diese große Vorlesung „Strafrecht II“ nicht wieder als Vorlesung halten. Beide Seiten (Lehrende und Lernende) würden sich über den Erfolg solcher Vorlesungen etwas in die Tasche lügen; in der Vorlesung würde nicht wirklich gelernt. Er habe sich gut vorbereitet, die Vorlesung auch engagiert gehalten – und nun dieses Semesterergebnis!

Ihm schwebte ein Kleingruppenkonzept vor – er habe aber keins. Er habe weder Geld für Tutoren, noch andere Räume außer dem Hörsaal (klassisch ansteigend mit festen Bänken), er könne weder die Zahl der Studierenden (regelmäßig 150-170) noch den Stoff reduzieren; der sei bundesweit festgelegt, weswegen er die gleiche stoffintensive Klausur schreiben lassen müsse wie immer. Ob es eine Lösung gebe?

Ja, aber als erstes müsse er aufhören, in der Vorlesung den Stoffkanon vorzutragen, kam scherzhaft als Antwort. Als Alternative zu einer Massenvorlesung klassischen Musters wurde ihm vorgeschlagen:

Auflösung der Vorlesung in verschiedene Lernebenen bzw. Lernzyklen.

Nach Begrüßung zur Semestereröffnung und Einführung des neuen Lernmodells wird zügig in einen Lernzyklus aus 5 Schritten eingetreten:

Erster Schritt: Hörsaal

Information über das Vorgehen, Ausgabe von Arbeitsblättern (hier mit einem juristischen Fall); der Hochschullehrer erklärt lediglich, wie er weiter vorgehen wolle und gibt Kommentare zum Material; die Studierenden bilden feste Nachbarschaftsgruppen (s.o.) und verabreden ein Treffen der Gruppe; die Studierenden erhalten die Arbeitsblätter (jur. Fälle, Probleme, andere Aufgaben s.u.).

Zweiter Schritt: zu Hause

Individuelles Lernen: individueller Versuch, den Fall zu bearbeiten; persönliche Auseinandersetzung mit dem Stoff; dabei treten Schwierigkeiten, Hindernisse auf, die einzelnen Studierenden erzielen ein Ergebnis oder nicht.

Dritter Schritt: Gruppentreffen (in einer Wohnung, Cafeteria, Seminarraum ...)

Jede Nachbarschaftsgruppe trifft sich. Die Studierenden tauschen ihre Erfahrungen aus, stellen Fragen an die Gruppe, zeigen/sammeln Lösungswege und alternative Lösungen. Probleme haben sich bei den einzelnen an unterschiedlichen Stellen gezeigt, sie können sich daher gegenseitig weiter helfen (peer teaching). Die Gruppe sammelt die verbliebenen Fragen und Probleme. Die Gruppe bestimmt eine/n Gruppendelegierte/n, der die Liste der verbliebenen Schwierigkeiten zum „Delegiertentreff“ mitnimmt.

Vierter Schritt: Delegierten-Treff mit dem Hochschullehrer (in einer Wohnung, Cafeteria, Seminarraum ...)

Das Treffen trägt die verbliebenen Schwierigkeiten mit dem Hochschullehrer zusammen. Die Gruppendelegierten berichten reihum über die Erfahrungen mit der Aufgabe, insbesondere über die verbliebenen Schwierigkeiten; der Hochschullehrer nimmt Listen/Notizen darüber aus den Gruppen entgegen bzw. macht sich ergänzende Notizen.

Fünfter Schritt: Gemeinsames Treffen wieder im Hörsaal

Die verbliebenen Schwierigkeiten und Fragen werden im Plenum geklärt. Die Antworten der Lehrenden werden evtl. in den Nachbarschaftsgruppen nochmal kurz auf Verständnis hin diskutiert. Die Studierenden sind durch die persönliche Auseinandersetzung mit dem Stoff gut informiert und motiviert, den Erklärungen der Lehrenden (bzw. der Gruppenmitglieder) zuzuhören. Sie erhalten überdies zusätzliche Antworten bzw. lernen, Probleme zu lösen.

Die Studierenden erhalten die neuen Arbeitsblätter. Die Lernspirale beginnt wieder mit Schritt 2.

Arbeitsblätter und Lösungsversuche – Transfer in andere Disziplinen

In dem hier zugrunde liegenden Fall handelt es sich um juristische Strafrechtsfälle, die bisher in der Vorlesung

vorge stellt und demonstrierend gelöst worden sind. Diese Fälle werden jetzt lediglich auf Arbeitsblätter übertragen und den Studierenden mitgegeben. Das juristische Schema der Falllösung kennen die Studierenden bereits aus dem vorigen Semester. Es könnte aber genauso gut im gegenwärtigen Semester eingeführt werden. Außerdem verfügen die Studierenden über ihren „Schönfelder“ als Kommentar, in dem sie nahezu alles nachschlagen können. Da der Stoff auf den Arbeitsblättern mit dem Stoff identisch ist, der bisher direkt in der Vorlesung vorgetragen wurde, entsteht für die Lehrenden nur der Aufwand, die vorhandenen Beispiele auf Arbeitsblätter zu übertragen – also eine geringe Mehrbelastung. Dieses didaktische Konzept kann überall dort in Fächern angewandt werden, wo eine feste methodische Schrittfolge der Prüfung eines Sachverhalts existiert (wie hier bei juristischen Falllösungen). Davon gibt es sehr viele Gebiete (Prüfsschritte, Entwicklungsschritte für andere Fälle, Probleme, Fragen, Prüfung historischer Quellen usw.). Inzwischen ist dieses didaktische Vorgehen auch erfolgreich in Physik-Vorlesungen erprobt worden. Auch in anderen Disziplinen bzw. Lehrgebieten lassen sich vergleichbare Probleme, Szenarien, Aufgaben auf Arbeitsblätter übertragen und den Studierenden mitgeben. Der Schwierigkeitsgrad sollte – nach entsprechender Anleitung – bis in die höchsten Ansprüche der Denkopoperationen (Analyse, Beurteilung/Bewertung, Entwickeln / Erschaffen) reichen. Der Zeitaufwand für die Studierenden lässt sich nach einer Faustregel wie folgt einschätzen: Die Aufgaben werden einem/einer anderen Lehrenden zur probeweisen Bearbeitung übergeben. Die dort benötigte Zeit – mal drei! – ist eine realistische Bearbeitungszeit für Studierende.

1.4 Effekte und Einschätzungen

Effekte für Studierende:

Das Vorgehen erlaubt eine Feinabstimmung von individuellen Lernbedürfnissen der Studierenden (Tempo, Reihenfolge, vertiefte Beispiele usw.) trotz großer Teilnahmezahlen. Alle Studierenden können sich in den Gruppen durch ihre Delegierten dazu äußern, und auf Lehrendenseite kann das wahrgenommen und berücksichtigt werden. Durch die Zerlegung in Lernebenen findet aktives, individuelles Lernen kontinuierlich über das Semester hinweg statt. Das „Powerlernen“ 14 oder gar 8 Tage vor der Klausur entfällt.

In dem hier vorliegenden Fall der Strafrechtsvorlesung fiel die Klausur am Semesterende bei weitem besser aus als in allen Semestern davor. Der Hochschullehrer hat dieses Modell beibehalten – mit konstantem Erfolg.

Effekte für Lehrende:

Der Zeitaufwand für die Lehrenden gleicht sich aus: Zwar kommt der Delegiertentreff als Termin dazu, aber die Zeit im Plenum sinkt. Sollte es sich vorher um eine mehr als 2-stündige Vorlesung gehandelt haben, könnten zum Deputatsausgleich stichprobenartige Besuche von Gruppensitzungen hinzu genommen werden. Der Vorbereitungsaufwand für die Lehrenden (zwischen Delegiertentreff und gemeinsamem Treffen im Hörsaal) ist als gering einzustufen; die vorgebrachten Schwierigkeiten bewegen sich alle im Rahmen der ausgebenen

Aufgaben und deren Lösung, sodass keine darüber hinausgehenden Fragen zu erwarten sind. Die Aufgaben sind von den Lehrenden selbst vorbereitet worden, sodass allenfalls der Lösungsweg erklärt werden muss.

Rollenwechsel: Die Aufgaben der Lehrenden umfassen zwar nicht mehr den Vortrag des kanonischen Stoffes; aber sie übernehmen die Bestimmung des Themas, die Einleitung und Einbettung, Stoff, Aufgaben, Lernweg, die Begleitung des aktiven Aneignens durch die Studierenden, Erklärungen bei Schwierigkeiten, Wahrung der Standards und die Ausleitung des Semesterthemas. Das bedeutet eine persönlichere Leistung als die Wiedergabe prinzipiell bekannten Stoffes in Vorlesungsform.

Übergroßer Zeitaufwand für die Studierenden? Nein!

Die Vorlesung hatte ursprünglich (je nach Situation) 4 bis 6 Stunden pro Woche. Nun bleibt noch eine Stunde im Hörsaal (angenommen am Montagmorgen); dann haben die Studierenden Zeit (die maximale Dehnung ihrer Zeitplanung gerechnet) von Montag Mittag bis Freitag früh, um das Problem zu lösen. Am Freitagmorgen treffen sie sich mit der Nachbarschaftsgruppe, gehen den Lösungsversuch durch (die Studierenden schildern sich gegenseitig ihr Vorgehen und wo es gehakt hat), sammeln die verbliebenen Probleme und senden den/die Gruppendelegierte damit zum Delegiertentreff. Dieses Treffen findet mit dem Lehrenden am Freitagnachmittag statt. Der lässt sich kurz über die Lernerfahrungen in den Gruppen berichten („besondere Vorkommnisse“) und nimmt die Restprobleme entgegen. Je nach Zahl der Gruppen sind 30-90 Minuten als Zeitbedarf einzusetzen. Alle treffen sich dann am Montagmorgen wieder im Hörsaal.

Diese Rechnung ist modellhaft. Wenn die Treffen nicht am Freitag organisierbar sind, muss die individuelle Lernzeit vielleicht bis Mittwoch oder Donnerstag verkürzt werden, um Gruppentreff und Delegiertentreff in die Woche integrieren zu können. U.U. erleichtert es die Organisation, wenn neben dem Plenum im Hörsaal auch ein weiterer Termin in der Woche von vornherein „gebucht“ wird. Dieser Termin steht dann als Ausweichtermin zur Verfügung. Der Versuch, das Gruppentreffen elektronisch in einem Forum zu organisieren, erscheint kaum erfolgreich, weil die Gruppenmitglieder sich fremd bleiben, eine positive soziale Kontrolle der Präsenz von der Gruppe nicht aufgebaut wird und das intensive Peer-Teaching so nicht stattfindet. Alle Fragen, Zwischenfragen, Einwände, Rückfragen für das Forum schriftlich zu formulieren, erscheint zu schwerfällig und mühsam. Auch der Delegiertentreff muss wohl – aus den gleichen Gründen – in einer Präsenzveranstaltung stattfinden.

Wenn der Zeitaufwand kalkuliert und mit früheren Mustern verglichen wird, dann muss auch die frühere intensive Lernzeit vor der Klausur am Ende des Semesters mit einbezogen werden. Durch kontinuierliches Lernen ist der Lerneffekt ungleich höher als in „Powerlern-Phasen“, daher fällt am Semesterende viel weniger Lernzeit an. Insgesamt ist der Zeitaufwand deutlich geringer, der Effekt weit höher.

1.5 Zu viel Selbstverantwortung der Studierenden?

Natürlich stellt sich die Frage, ob gerade bei großen Studierendenzahlen die einzelnen Studierenden sich zu regelmäßigem Lernen (Bearbeitung der Aufgaben) und zu regelmäßigem Besuch ihrer Arbeitsgruppen aufrufen werden. Ein Kontrollnetz etwa zu errichten, erscheint weder durchführbar, noch wünschenswert. Seine Wirksamkeit wäre zweifelhaft, der Kontrollaufwand viel zu groß, und Studierende betrachten solche Systeme automatisch als Einladung, sie zu unterlaufen. Vor allem würde es dem Leitgedanken des ganzen Studiums widersprechen. Das Modell geht – durchaus idealistisch und damit suggestiv – vom Leitgedanken einer Hochschule aus, die von jungen Erwachsenen besucht wird, die aus eigenem Interesse selbst verantwortlich unter Nutzung ihrer Lernfreiheit ihr Studium betreiben. Selbstverständlich ist dies eine Leitvorstellung, die von den Studierenden nicht automatisch gelebt wird, sondern erst erreicht werden muss. (Dies jedenfalls ist die Art Menschen, die die Gesellschaft zweifellos als Hochschulabsolvent/innen braucht). Daher müssen flankierend Überlegungen angestellt werden, wie die Studierenden sich mit dieser Leitvorstellung auseinander setzen und sie sich zu eigen machen können. Ihnen muss klar werden, dass sie sich nicht für Berufe ausbilden, die auf Anweisungen und Kontrolle warten. Davon gibt es schon genug. Sie sind diejenigen, die nach dem Studium Initiative entwickeln, sich selbst und andere führen, Anweisungen geben – aber auch andere zu Initiative und Selbstständigkeit anregen sollen. Solche Menschen müssen sich selbst organisieren und disziplinieren – und das alles muss im Studium gelernt werden.

In diesem Zusammenhang ist auch die Rede davon, dass die Studierenden sich für sich selbst, für die eigene Zukunft und für niemanden sonst ausbilden. Mit Nachlässigkeiten und Täuschungen betrügen sie sich daher allein selbst. Trotzdem muss realistischere von Studierenden ausgegangen werden, die noch nicht so weit sind in ihrer Selbstdisziplin. Daher kommt die übliche, „drohende“ Klausur am Semesterende der Selbstdisziplin auch bei den etwas Schwächeren zu Hilfe. Eine weitere Hilfe kann sein, dass die Nachbarschaftsgruppen (Buzz-Groups) feste Lerngruppen werden, die sich selbst organisieren. Sie kooperieren nach Minimalregeln. Sie geben der Gruppe einen selbst gewählten Namen, melden sich ab, wenn sie in einer Woche mal nicht an dem Gruppentreffen teilnehmen können, werden von der Gruppe gefragt, wenn und warum sie gefehlt haben. Damit wird eine positive soziale Kontrolle ausgeübt (eine Mischung aus teilnehmendem Interesse, Zuwendung und Forderung, sich einzubringen).

2. Autonome Studiengruppen

Die Studienform *autonome Studiengruppen* entspricht ganz dem Ideal des selbstgesteuerten, selbstorganisierten und selbstverantworteten Lernens, da dies das nachhaltigste und motivierendste Lernen darstellt, wenn auch die erforderlichen Arbeitstechniken beherrscht oder dabei nach dem Neugierprinzip angeeignet werden. An der Universität Bielefeld hatten die Fakultät für Soziologie und die Fakultät für Pädagogik über viele

Jahre *autonome Studiengruppen* als eine Form des (Selbst-)Studiums in Studien- und Prüfungsordnungen vorgesehen. (Im Moment sind sie den internen Beschlüssen zur Bologna-Reform zum Opfer gefallen, aber dieses Konzept verhindert das nicht).

Wenn Studierende sich für ein Thema interessieren, das etwa den Umfang eines Semesterthemas hat, dann können sie Lehrende ansprechen und vorschlagen, dass eine solche Lehrveranstaltung im nächsten Semester angeboten wird. Oft werden Lehrende so einen Vorschlag aufgreifen, wenn das Thema sie selbst auch interessiert und die Modulbeschreibungen in weiser Voraussicht weit genug waren. Solche den Neigungen der Beteiligten folgenden Veranstaltungen werden oft ein großer Lernerfolg. Natürlich kommt es auch vor, dass das Thema die Lehrenden nicht interessiert. Oder sie sind zwar interessiert, haben darin aber so wenig gearbeitet, dass ihnen der Aufwand der Einarbeitung angesichts aller anderen Belastungen zu groß erscheint. In beiden Fällen lehnen sie ab, eine solche Veranstaltung anzubieten.

Dann müssen die interessierten Studierenden nicht leer ausgehen. Sie haben die Möglichkeit, einen Lehrenden als Paten ihrer dann *selbst organisierten Lernveranstaltung* zu suchen. Ist der gefunden, dann wird mit ihm/ihr eine Art kleiner Lernvertrag geschlossen. Die beiden Seiten vereinbaren, welche Lernziele die Studiengruppe verfolgt (die einem akademischen Studium angemessen sind) und welche dokumentierten Ergebnisse/Produkte bis zum Semesterende aus der Veranstaltung hervorgehen, damit der/die Lehrende den Erfolg der Veranstaltung bzw. den Lernerfolg der einzelnen Studierenden nachvollziehen kann. Diese Lehrenden nehmen an der Lernveranstaltung nicht teil. Aber wenn die vereinbarten Ergebnisse/Produkte vorgelegt werden und dem vereinbarten Niveau entsprechen, dann erhalten die Studierenden Kreditpunkte/Leistungspunkte und gegebenenfalls Noten, wie wenn sie das Semester über an einer normalen Lehrveranstaltung teilgenommen hätten. Autonome Studiengruppen können auch auf andere Fächer als Geistes- und Sozialwissenschaften übertragen werden, denn solche dokumentierten Ergebnisse/Produkte können sein:

- A) Schriftliche Produkte** (Bibliographien zu arbeitsteilig vergebenen Teilthemen des Semesterthemas, Thesenpapiere, Hausarbeiten, Gutachten, Lernportfolios usw.)
- B) Virtuelle Produkte** (Filme (auf Dateibasis), Fotodokumentationen, Internetprodukte usw.)
- C) Technische/gegenständliche Produkte** (Modelle in Architektur, Design usw., Pläne (Stadt-, Landschafts- usw. -pläne), Gegenstände (Geräte, Gebrauchsgegenstände usw.).)

Die Einrichtung autonomer Studiengruppen folgt der Idee, dass die Studierenden die eigentlichen Subjekte (aktiv Treibende) ihres Studiums sind und dieses Studium selbst steuern sollten. Voraussetzung für das Gelingen, das interessanterweise vom ersten Semester an erfolgreich ablaufen kann, ist die Fähigkeit zur Selbstorganisation und die Beherrschung der notwendigen Arbeitstechniken. Diese müssen vorher erworben worden sein

oder werden gerade aus Neugier im Laufe der Lernveranstaltung besonders schnell selbst angeeignet. Diese Form des Selbststudiums ist außerdem sehr praxisnah, denn nach dem Examen sind es genau diese Arbeitsformen, die den Absolventen im Beruf abverlangt werden.

3. Weitere Möglichkeiten der Ablösung von Vorlesungen

3.1 Essaytraining in Großseminaren

In ihrem Aufsatz **Blockung, Essaytraining, Erwerb wissenschaftlicher Grundbegriffe** beschreiben die Soziologen Klaus Bock und Urs Stäheli die Art und Weise, wie sie ein Paket aus 2-stündiger Vorlesung, 2-stündigem Begleitseminar und 2-stündigen Tutorien vollständig ersetzt haben durch eine Seminarform mit intensiven Selbststudienanteilen unter Nutzung des „Essaytrainings“. Das vielseitige und äußerst erfolgreiche Modell ist beschrieben in einem Aufsatz gleichen Namens in *Das Hochschulwesen* 4/1999 sowie (als Wiederabdruck) in dem Doppelband zur Studieneingangsphase (Webler 2012).

3.2 Blended Learning/E-Learning

Die Möglichkeiten, unter Nutzung der neuen Medien eine Individualisierung des Lernens am Bildschirm zu eröffnen, sind vielfältig. Die anfängliche Euphorie (oft genähert aus technischer Faszination) allerdings ist verflogen. Zum wirklichen Lehr-/Lernerfolg gehören auf Seiten der Lehrenden solide mediendidaktische Kenntnisse, auf Erkenntnissen der Lernforschung fußend. Reine E-Learning-Angebote, mit denen sich dann allein am Bildschirm auseinandergesetzt wurde, blieben suboptimal. Eine Mischung aus Präsenz- und Fernstudium als „Blended Learning“ erwies sich auch hier (wie im ursprünglichen Fernstudium) als wirksamer. Dabei wurden aber anfänglich der Zeitaufwand und die Produktionskosten eines Lehrangebotes auf professionellem Niveau weit unterschätzt. Bei längerdauernder Nutzung amortisiert sich zwar der Aufwand durchaus, aber die Fachwissenschaftler/innen als Fachautoren können den Zeitaufwand in einer normalen akademischen Karriere hin zu einer Professur kaum integrieren. Soweit entwickelte Angebote entsprechender Qualität vorliegen, können sie Vorlesungen vollgültig ersetzen und sogar weit übertreffen.

3.3 Kellerplan

Die individualisierte Lehre hat länger zurückliegende Wurzeln, aber 1968 veröffentlichte der Verhaltenspsychologe *F.S. Keller* einen provokativen Artikel, der zu einer Renaissance der individualisierten Lehre an Colleges und Universitäten führte. Innerhalb von vier Jahren kam der *Keller-Plan* oder das „Personalized System of Instruction – PSI“ z.B. in 877 Psychologieprogrammen zur Anwendung. 1975 wurden schätzungsweise 2.000 College-Kurse nach den Konzepten des Keller-Plans organisiert. Ähnlich den heutigen Prinzipien des Fernstudiums stand schriftliches Lehr-/Lernmaterial zur Verfügung. Weiteres Material gab es nur, wenn die Abschnitte (heute vielleicht Module) erfolgreich absolviert

waren. Eine Begleitung in Form eines Tutorienprogramms stand ebenfalls zur Verfügung. Dieses Programm bietet durch seine extreme Individualisierung die Chance, je nach eigener Lage und Begabung (Schwangerschaft, Familienphase, Krankheit) semesterunabhängig das Tempo des Lernens selbst zu bestimmen. Dies lässt sich auch im Laufe des Studiums verändern. Das System ist für fast beliebig viele Studierende geeignet – begrenzt allenfalls von der Zahl der verfügbaren Tutor/innen.

Unter dem Titel: „Der Keller-Plan und seine Varianten“ erschien 1977 eine Darstellung in Deutsch (Gage 1977).

V. Resümee

Im vorstehenden Aufsatz wird die Vorlesung – gegenüber manchen Vorstellungen von ihr geradezu provozierend – als eine „ausbaufähige Lernveranstaltung“ bezeichnet. Traditionell wird viel Energie auf eine Perfektionierung der Stoffpräsentation verwendet, also auf das Absenden der Botschaft. Viel zu wenig Aufmerksamkeit gilt der Aufnahme und Verarbeitung des Stoffes durch die Studierenden selbst. Dazu gehört – über fachliche Kompetenz hinaus – wesentlich mehr Kenntnis über menschliches Lernen und menschliche Motivation. Diese Kenntnisse stehen mangels Professionalisierung des Hochschullehrerberufs – gute Forscher stehen amateurhaft ihren Lehraufgaben gegenüber – i.d.R. nicht zur Verfügung. Insofern betont der Verfasser immer wieder, dass unsere gewohnte Bezeichnung „Lehrveranstaltung“ irreführend ist; sie müsste in neuer Focussierung „Lernveranstaltung“ heißen, denn wir sind durch die Sprachkritik aus der Frauenbewegung sensibilisiert dafür, wie prägend Wortbilder sind. Als interaktive Veranstaltung interpretiert und auf dem Stand hochschuldidaktischer Erkenntnis durchgeführt, können Vorlesungen durchaus als Teil eines modernen, wissenschaftlichen Studiums angesehen werden. Das betrifft die Einführungsvorlesung (neuer, anspruchsvoller Art, wie in Teil I dargestellt), die Demonstrations- und fallbezogene Vorlesung, die Ringvorlesung, die Forschungsvorlesung, die wissenschaftliche Denkwerkstatt. Nur die häufigste, die stoffintensive Grundvorlesung, traditionell gehalten, überzeugt in ihrem Lerneffekt nicht – da gibt es bessere Lösungen. Auch eine der Leitideen, die der Vorlesung zugrunde liegt, das Lernen am Modell, sollte erhalten bleiben. Der vorstehende Aufsatz ging in einem 1. Kapitel auf Verbesserungsmöglichkeiten traditionell gehaltener Vorlesungen ein, stellte im 2. Kapitel Variations- und Öffnungsmöglichkeiten vor, die den Aktivitätsgrad der Studierenden im dann gar nicht mehr alleinigen „Hörsaal“ entscheidend steigern und ging im 3. Kapitel auf Möglichkeiten ein, bei gleichen (ungünstigen) Rahmenbedingungen (gleiche Zahl Studierende, nur Hörsaal als Raum) die Vorlesung traditioneller Art als Lehrform abzulösen.

Auch in Großveranstaltungen besteht das *didaktische (Zwischen-)Ziel in der Individualisierung des Lernens*. Dazu gehört primär, dass die Studierenden den Aktivitätsgrad ihrer Auseinandersetzung mit dem Stoff und in dem probeweisen Gebrauch des für sie neuen Wissens steigern. Dies konnte hier anhand zahlreicher curricularer, methodischer und didaktischer Möglichkeiten konkretisiert werden. Dabei ist eine Fülle von Strategien zum Umgang mit (zu) großen Studierendenzahlen in Lehrveranstaltungen mit dem Ziel der Intensivierung ihres Lernens vorgestellt worden. Sie werden in die Weiterbildungsveranstaltungen des Autors regelmäßig eingebracht und dort weiter entwickelt. Und dabei handelt es sich nur um eine Auswahl. Das für die Lehre in großen Lehrveranstaltungen verfügbare Methodenspektrum ist umfangreich. In Buchform und im Internet stehen immer mehr Beschreibungen zur Verfügung. Das Problem besteht jedoch darin, dass es universell anwendbare Methoden nicht gibt. Ihre Eignung und ihr erfolgreicher Einsatz sind von spezifischen Konstellationen und ihrer zutreffenden Diagnose abhängig (von korrekter Übertragung abgesehen). Und dazu ist spezifische Urteilsfähigkeit erforderlich, die erst entwickelt werden muss.

Literaturverzeichnis, verwandte Entwicklungen und weiterführende Literatur

- Apel, H.J. (1999): Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform. Köln.
- Bock, K./Stäheli, U. (1999): Blockung, Essaytraining, Erwerb wissenschaftlicher Grundbegriffe. In: Das Hochschulwesen, Jg. 46/H. 4. Bielefeld.
- Dubbs, R. (2008): Gut strukturiert und zielgerichtet. Tipps zur Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin.
- Gage, N.L./Berliner, D.C. (1977): Pädagogische Psychologie. München, S. 552-555.
- Kretschmar, W./Plietz, E. (2005): Die Vorlesung – eine Anleitung zu ihrer Gestaltung, Bielefeld.
- Meyer, H. (1989): Unterrichtsmethoden II: Praxisband, (Cornelsen Scriptor), 2. Auflage, Frankfurt am Main, S. 217ff., vom Autor erweitert.
- Reumann, M./Mohr, M./Dössel, O./Diez, A. (2006): Grundlagenveranstaltungen neu verpackt. Vorlesung, Übung, Tutorien in koordiniertem Zusammenspiel. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin.
- Spinola, R. (1988): „Lehren, Lernen und Gehirndominanz“. In: Weiterbildung 4/1988.
- Straub, E. (2007): Von Knattermimen zum Talkmaster. Zur Geschichte der Vorlesung. In: Wirtschaft und Wissenschaft, H. 4.
- Webler, W.-D. (Hg.) (2012): Neue Studiengangphase? Das Bachelorstudium braucht eine neue Studiengangphase! 2 Bde., Bielefeld.
- Winteler, A. (2002): Lehrqualität = Lernqualität? In: Das Hochschulwesen, Jg. 50/H. 2, S. 43ff.

Als Zugang zu einer ganzen Reihe von Webseiten zur Erweiterung des individuellen Methodenrepertoires sei empfohlen:

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/shtml>

http://hd-on-line.de/gut_lehren/

■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Ehrenprofessor der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslaw/Wolga; Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2013

Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen

Christiane Neumann, Generalsekretärin der Leibniz-Gemeinschaft, engagiert sich in der Herausgabe der Zeitschrift Forschung

Forschungsentwicklung/-politik

Fo-Gespräch mit Reinhard Hüttl, Vorsitzender der Steuerungsgruppe „Forschungsrating des Wissenschaftsrates“, zum Thema Rankings und Ratings, insbesondere im Kontext des Wissenschaftsrates

Elena Wilhelm

Strategische Forschungsentwicklung durch Peer Review Evaluation von Forschung an Fachhochschulen

Wolff-Dietrich Webler

Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen – insbesondere in der Forschung

Was macht die UAMR als Modell strategischer Partnerschaft so attraktiv?

UAMR-Chronologie

Fo-Gespräch mit Ulrich Radtke, Rektor der Universität Duisburg-Essen

Fo-Gespräch mit Elmar W. Weiler, Rektor der Ruhr-Universität Bochum

Fo-Gespräch mit Rainer Ambrosy, Kanzler der Universität Duisburg-Essen

Fo-Gespräch mit Andrzej Górak, Prorektor Forschung der TU Dortmund, Professor für Thermische Verfahrenstechnik

UAMR-Kooperationsvereinbarung

Ziele und Strategie der UAMR

Rezension

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel (2012): Institutionelle Qualitätssicherung auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich (Uwe Schmidt)

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 2+3/2013

Schwerpunkt:
Was taugen Rankings?

Jetta Frost & Fabian Hattke

University Commons: Kollektivressourcen als alternative Steuerungsperspektive für das Hochschulmanagement

Harry Müller

Zur Ethik von Rankings im Hochschulwesen - Eine Betrachtung aus ökonomischer Perspektive

Matthias Klumpp

Bewertung von Hochschulrankings – eine Beispielanalyse zu Methodik, Indikatoren und Effizienz

Stefan Heinemann & Karoline Spelsberg

Moderne Management-Anforderungen und akademische Grundleistungen: Eine förderliche Allianz für ein umfassendes Diversity Management

Alexander Dilger

Vor- und Nachteile der W-Besoldung

Daniel Weimar, Joachim Prinz, Volker Breithecker & Daniela Dähn
Studiengangbezogene Planspiele in der Oberstufe als Instrument zur Effizienzoptimierung des deutschen Hochschulwesens

Paul-Gerhard Martin

Vorschlag für ein Sitzzuteilungsverfahren bei Verhältniswahl: Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen

Ewald Scherm & Ina Freyaldenhoven
Die Prämierung der „Halbstarken“: Begründung, Methodik, Aussagefähigkeit

Alfred Kieser

Weshalb orientieren sich Wissenschaftler an nicht validen Rankings?

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2013

Neue Lehrkonzepte und Lernberatung

Neue Lehrkonzepte und Lernberatung: Theorie und Praxis

Tanja Gabriele Baudson

Konstruktivistische Lernansätze im Bachelor-Studium – ein Pilotversuch

Lisa Lüdders & Mark Heckmann

Bausteine für ein studierendenorientiertes Lehrkonzept für das Fach Statistik in den Sozial- und Humanwissenschaften

Gerhart Rott

Das Zusammenwirken wissenschaftlicher Erkenntnisse mit Lernberatung im studierendenzentrierten Studium – Ein Beispiel aus einer Sommeruniversität im Kosovo

Julian Hanebeck & Daniela Maas

Lernberatung in der Studieneingangsphase: Das Kleingruppenkonzept der Bergischen Universität Wuppertal am Beispiel des Faches Anglistik/Amerikanistik

Julia Sievers

Entwicklung einer strukturierten Studieneingangsphase – Erfahrungen aus dem Bachelor Politikwissenschaft an der Universität Bremen

Anna Katharina Schnell

Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt der Universität Bremen Chancen und erste Herausforderung – ein Bericht aus der Praxis

Tagungsberichte

nfb-Konferenz 2013:

Beratung im Lebenslauf – Bestandsaufnahme und Überprüfung
Karin Gavin-Kramer

GIBeT-Herbsttagung 2013:

ZSB als „Spinne im Netz“
Karin Gavin-Kramer

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 2+3/2013
(Vorschau)

Gleichheitsansprüche in Hochschulen

Balthasar Eugster & Peter Tremp
Organisierte Beziehungen in Universitäten: Das Beispiel „Forschendes Lernen“

Markus Weil
„Academic Apprenticeship“ als didaktische Antwort auf die Rhetorik der Wissenschaftsgemeinschaft

Ulrike Hanke
Möglichkeiten und Grenzen symmetrischer Kommunikation in kooperativen Lehrsettings

Kathrin Futter
Gemeinsame Entwicklung von Lehrexpertise durch Coaching?

Kerrin Riewerts, Petra Weiß & Janina Lenger
Lehre forschungsnah konzipieren – Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld

Ousmane Gueye
Einige Überlegungen zur Berücksichtigung der Hochschuldidaktik im senegalesischen Bildungssystem

Wolff-Dietrich Webler
Über „Gleichheit in der Wissenschaft“ – Ein Essay

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2013
Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft

Qualitätsentwicklung/-politik

Petra Kehr & Carmen Leicht-Scholten
Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen?

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Claudia Finger
Diversität im Ausland? – Die soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna Prozesses

Anna Katharina Jacob
Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): GLK-Tagungsband Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills

Am 29. und 30. November 2012 veranstaltete das Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die internationale Tagung "Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills".

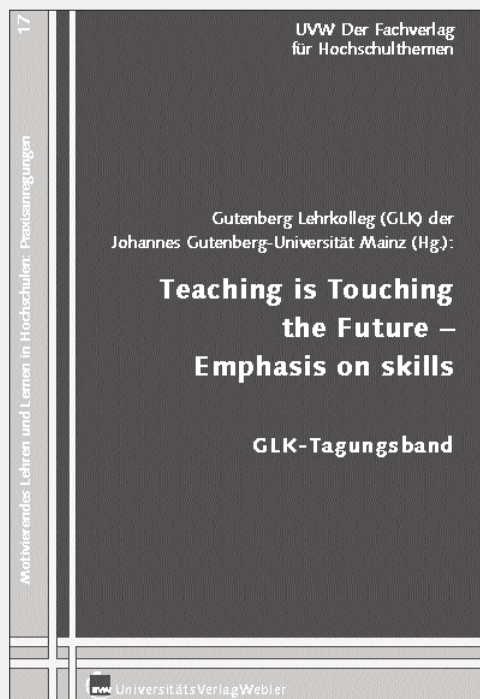
Im Rahmen dieser Tagung wurde die Neuorientierung der akademischen Lehr- und Lernformen an deutschen Hochschulen diskutiert, bei der die Lernerzentrierung in den Fokus rückt.

Mit Vorträgen und Postern wurden Forschungsergebnisse und Umsetzungsbeispiele zum "shift from teaching to learning" vorgestellt und fachspezifisch wie fachübergreifend erörtert.

Der vorliegende Sammelband beinhaltet die Tagungsbeiträge in schriftlicher Form. Zu Themen wie Kompetenzmessung/-modellierung, Kompetenzen der Lehrenden, Kompetenzorientiertes Prüfen oder Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/überfachliche Kompetenzentwicklung werden verschiedene Ansätze einer Kompetenzorientierung im Kontext von Studien- und Lehrveranstaltungsplanung präsentiert.

Auch werden neue Herausforderungen deutlich, die sich durch die notwendige Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen ergeben.

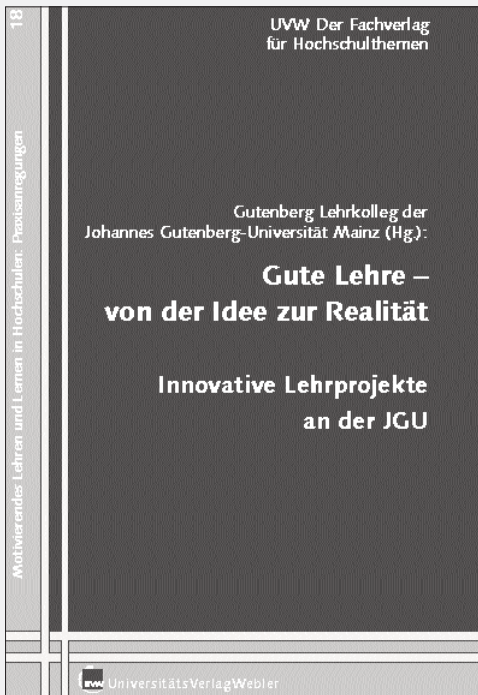
Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-85-5, 435 Seiten



Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Gute Lehre – von der Idee zur Realität Innovative Lehrprojekte an der JGU

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen



Exzellenz in der Lehre ist ein Schlüsselfaktor, wenn es um die Attraktivität einer Hochschule geht. Steigende Studierendenzahlen und die Anforderungen der Wissensgesellschaft – gekennzeichnet durch Informationsflut, Globalisierung und Wettbewerb – bewirken einen Wandel an den Hochschulen und verlangen eine Neuorientierung in den Lehr- und Lernformen sowie eine Optimierung von Lernprozessen.

In diesem Sammelband werden innovative methodisch-didaktische Konzepte, die vom Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert wurden, vorgestellt, ihr Modellcharakter und ihre Wirkung für die Lehrpraxis evaluiert: von der Trainingsapotheke am Institut für Pharmazie und Biochemie über die Konzeption neuartiger E-Übungsaufgaben für mathematische Service-Lehrveranstaltungen bis hin zur Entwicklung eines Klang-Licht-Bootes für die Luminale 2012 in Frankfurt. So entsteht ein Überblick über die Vielfältigkeit kreativer Lehrideen sowie deren Nachhaltigkeit, Übertragbarkeit und Potential für hochschulweite Strukturveränderungen.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-86-2, 205 Seiten

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22